

**А
Л
Ь
М
а
н
а
х**

**Продуктивное
образование**

**индивидуальные
образовательные
траектории**



Выпуск 8

**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»**

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ**

Выпуск 8

Москва – 2006

УДК 373.5.31
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: индивидуальные образовательные траектории: сборник научных статей / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой, Т.н.Черняевой. М.: Экшэн, 2006. Вып. 8. 678 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»

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ**

Выпуск 8

Под редакцией Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой, Т.Н.Черняевой

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

Подписано в печать 10.01.2006. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. Уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № .

Типография ООО «Аврора», 410054, г. 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.
- Вып. 7. Педагогическое сопровождение развития учреждения дополнительного образования.

2006

- Вып. 8. Индивидуальные образовательные траектории.

В планах:

- Вып. 9. Стажировка обучающихся в учреждениях и на предприятиях города.
- Вып. 10. Мониторинг продуктивности педагогической деятельности.

ПРИГЛАШАЕМ АВТОРОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ!

Контактный адрес: alexkatika@mail.ru

Оглавление

Раздел I.

Маврина И.А., г. Омск

Тенденции развития современной образовательной системы в России.....13

Паринова Г.К., г. Саратов

Единство теоретизма и прагматизма в подготовке будущего учителя
на основе индивидуального образовательного маршрута.....38

Закирова А.Ф., г. Тюмень

Формирование концептуальных оснований научно-педагогического
исследования.....42

Белякова Е.Г., г. Тюмень

Ценностно-нравственный аспект педагогического взаимодействия.....51

Строкова Т.А., г. Тюмень

Мониторинг развития муниципальной системы образования.....54

Мишевцова Н.А., г. Тюмень

Гуманистический потенциал урока и условия его реализации.....69

Никитина Н.Н., г. Ульяновск

Развитие творческого потенциала ребенка в условиях дополнительного
образования.....72

Никитина Н.Н., Знаменская Л.Ф., Гриценко В.В., г. Ульяновск

Концептуальные основы обеспечения социального здоровья личности
в условиях дополнительного образования.....87

Шевцова Г.В., г. Новочеркасск

Лингвистическая составляющая гуманитаризации
высшего профессионального образования.....101

Раздел II.

Золотухина И.А., г. Барнаул

Учебная деятельность и индивидуально-личностные особенности
студентов.....117

Крайник В.Л., г. Барнаул

Индивидуализация учебной деятельности студентов
как средство формирования ее культуры.....121

Иваневская Е.А., г. Самара

Технология организации индивидуализированного педагогического
консультирования в процессе формирования социальных компетенций детей и
подростков.....124

Логинова Е.А., г. Тюмень

Индивидуальные стратегии обучения как способ организации индивидуальной
работы для развития одаренной личности128

Муравьева Н.И., г. Саратов Индивидуально-личностное развитие школьника в условиях современной школы.....	135
Евдокимова А.И., г.Саратов. Индивидуальный жизненный маршрут подростка в ценностном восприятии российского общества.....	137
Муравьева Н.И., Лукашенко Н.П., г. Саратов Организация учебной деятельности как средство индивидуально-личностного развития школьников.....	146
Папшева Л.В., г. Саратов Возможности применения технологии «портфолио» в процессе изучения дисциплин педагогического цикла.....	153
Иванова О.Н., гг. Волгоград-Калач-на Дону Классный руководитель: педагог – профессионал – посредник между обществом и подростком	159
Емельянова И.Н., г. Тюмень Воспитание воспитателя как проблема.....	164
Фролова Н.В., г. Самара Индивидуальные образовательные траектории как неотъемлемая составляющая процесса формирования профессиональных компетенций у будущих менеджеров.....	168
Ханчикова П., Клумплерова К., г. Градец Кралове, Чешская Республика, УНК Кредитная система в высшем образовании.....	174
Вотякова А.Х., Толстова Г.Г., г. Сыктывкар Организация индивидуальной работы аспирантов в процессе подготовки к экзамену кандидатского минимума по английскому языку.....	176
Голованова И.Ф., г. Ульяновск Учебное проектирование как средство построения индивидуальной образовательной траектории курсанта при изучении иностранного языка....	180
Минина О.Г., г. Сыктывкар Особенности индивидуального подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза.....	185
Шестакова В.П., г. Тюмень Культура педагогического сопровождения индивидуального образования...	187
Галимова З.Ф., г. Ижевск Роль кросс-культурного подхода при составлении культур.....	191
Шестакова Т.Н., г. Ростов Информационная культура в структуре профессиональной деятельности.....	192
Якса Н.В., г. Симферополь Психолого-педагогические основы поликультурного подхода к личности и деятельности учителя.....	200

Вебер Д.А., г. Барнаул

Этапы становления мировоззренческой терпимости личности в процессе развития культуры безопасности в современных условиях.....208

Фадеева Т.Ю. г. Саратов

Толерантность как составляющая профессиональной компетенции педагога.....211

Раздел III.

Березенцева А.И., г. Тюмень

Самоотношение как важнейший фактор успешной самореализации личности.....225

Козлякова, Е.В. г. Саратов.

Самосозидание как основная личностная форма развития студентов.....227

Курилова С.Ю., г. Ставрополь

Проблема самоактуализации личности молодого учителя начальных классов в педагогической деятельности235

Черняева Т.Н., г. Саратов

Опыт как составляющая образовательной деятельности обучающихся.....239

Григорьева М.В., Тарасова Л.Е., г. Саратов,

Раннее профессиональное самоопределение.....247

Кощев С.Ф., г. Вольск

Профориентация – начало пути к профессионализму будущих специалистов.....252

Бочаров Е.А. г. Барнаул,

Профессиональная подготовка учителя как культурно-образовательный процесс.....260

Писаренко А.Н., г. Саратов

Анализ исследования отношения иностранных студентов к проблеме формирования межкультурной профессиональной компетентности будущих специалистов

(на материале опроса).....265

Тимофеева А.Г., г. Саратов

Экологическая культура педагога

как одна из важнейших составляющих его компетентности..... 270

Семенова Е.В., г. Лесосибирск

Об измерении профессиональной компетентности студентов на педагогической практике.....282

Бурмистрова М.Н., Александрова Е.А., г. Саратов

Нужен ли студент-практикант школе?.....287

Пилюгина С.А., г. Саратов

Андрагогическое сопровождение в продуктивном обучении учителей.....294

Панова Н.В., г. Санкт-Петербург

Возраст как социальная проблема жизнедеятельности педагога.....303

Раздел IV.

Воронова Е.Н., г. Саратов

Метод проектов как современная система обучения.....308

Кралья Н.А., г. Белоярский

Учебная проектная деятельность в обучении школьников.....311

Палецкий С.В., п. Верхнеказымский

Учебно-исследовательская деятельность учащихся.....313

Бем Н.А., г. Саратов

Особенности осуществления проектной деятельности в условиях информатизации образования.....316

Манжос Н.Н., г. Саратов

Проектное обучение в решении проблем при подготовке педагогических кадров в области изобразительного искусства (на базе Саратовского художественного училища имени А.П. Боголюбова).....320

Омельчук И.Г., г. Тюмень

Творческая литературная деятельность учащихся начальных классов..... 323

Логинов Д.А., г. Саратов

Обеспечение индивидуальной образовательной траектории при организации профильного обучения.....333

Морозова Е.Е., Тимофеева А.Г., Буланая М.В., Ларионов О.И., Куликова Е.Г., г. Саратов,

Пути совершенствования региональной методической системы начального естественнонаучного образования с использованием проектной деятельности.....335

Сорокина Н.В., г.Саратов

Формирование умения принимать интеллектуальные решения как условие индивидуализации образования.....343

Савосько Т.Н., г. Белоярск

Текстовая задача как модель решения конкретной экономической ситуации.....350

Старостин Н.И., г. Саратов	
Проектная методика и индивидуальный образовательный маршрут в изучении курса «Технические и аудиовизуальные средства обучения».....	352
Ванжа В.В., г. Саратов	
Проектная деятельность субъектов процесса обучения иностранному языку..	356
Бабаян К.Р., г. Саратов	
Ролевая игра как способ воспитания социального лидера в процессе обучения иностранному языку на специальном факультете.....	364
Крутова Г.М., г. Саратов	
Некоторые способы учебного взаимодействия в процессе обучения учащихся иностранному языку.....	368
Спирин Е.В., г. Саратов	
Подвижные игры как средство профессионально-прикладной физической подготовки будущего учителя общеобразовательной школы.....	371
Романова О.В., Иванова Л.М., г. Саратов	
Пути модернизации обучения чтению на иностранном языке.....	374
Ушакова Е.В., г. Саратов	
Педагогическая ценность игр на уроках иностранного языка.....	377
Вятчина Л. Б., г. Тюмень	
Формирование языковой компетенции младших школьников.....	380
Николаева И.А., г. Саратов	
Роль этикета при современном коммуникативном подходе к изучению языка в целом.....	382
Стрелкова Е.В., г. Вольск	
Реализация концепции автономии студентов медицинских училищ в учебной деятельности как способ повышения продуктивности образовательного процесса по овладению латинским языком.....	384
Белова Н.А. , г. Саров	
Формирование «исполнительского образа» в музыкальном воспитании детей.....	387
Кузьмин А.М., г. Саратов	
Индивидуальный маршрут подготовки студентов к согласованному принятию решений в процессе спортсовершенствования.....	391
Раздел V.	
Евсина А.А., г. Краснодар	
Семейная школа как образовательное объединение детей и взрослых.....	396
Лукинова Т.М., г. Ставрополь	
Проблема перевоспитания детей «группы риска» в семье.....	400

Лазарева Ю.В., г. Тюмень	
Психолого-педагогическое сопровождение соматически ослабленных детей в условиях семьи.....	403
Федорова Е.П., Войнах О.В., г. Вольск	
К вопросу о социально-педагогическом сопровождении неблагополучной семьи.....	408
Фимушкина Л.В., Рогаткина О., г. Вольск	
Коррекция детско-родительских отношений средствами игротерапии.....	411
Фимушкина Л.В., Торгунакова И., г. Вольск	
Работа социального педагога с детьми из многодетных семей.....	414
Ларюшина Е.А., й А.Н., г. Саратов	
Методы воспитания подростков (обзор).....	418
Фимушкина Л.В., Григорашкина А., г. Вольск	
Особенности работы социального педагога по профилактике конфликтов с педагогически запущенными школьниками.....	423
Пилюгина А.Н., Митрофанова Е.А. г. Вольск	
Психолого-педагогическая поддержка социальным педагогом детей девиантного поведения в условиях школы.....	429
Колчанова Е.А., г. Тюмень	
Синергетическая модель образования в преподавании истории культуры в гимназии.....	432
Войнах О.В., г. Вольск	
Организация лаборатории психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении.....	437
Богомолова Т. Ю., Войнах О.В., г. Вольск	
Современный подход к организации сопровождения подростков.....	440
Свиридов А.Н., Щербакова Т.А., г. Барнаул	
Эстетико-развивающая среда как фактор преемственности гимназического образования.....	444
Савченко А.В., г. Вольск	
Теоретические аспекты формирования православной культуры школьников.....	460
Соколова О.И., Вострикова Т.В., г. Ростов-на-Дону	
Информационно-образовательная среда общеобразовательного учреждения как необходимое условие развития креативной личности.....	466
Легошин Г.М., г. Саратов	
Открытие нулевого мира (метафизическая неклассическая логика).....	470
Легошин Г.М., г. Саратов	
Физико-математические, космологические и философско-семантические трансцендентальные парадоксы золотого сечения.....	478
Легошин Г.М., Самсонов В.Б., Ксенафонтов С.С., г. Саратов	
Всеобщий закон сохранения физической субстанции.....	486
Общий текст.....	489
Сведения об авторах.....	889

Раздел I.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ

И.А. Маврина, г. Омск

Современная система образования в России представляет собой многомерное противоречивое явление, характеризующееся рядом сложившихся и формирующихся тенденций, позволяющих прогнозировать ее развитие в ближайшие двадцать лет. Анализ факторов, определяющих тенденции развития системы образования, показывает, что ведущие из них – факторы, связывающие социально-экономическую и политическую устойчивость жизни многих социальных групп, которые можно отнести к группе внутренних факторов; и группа внешних факторов, важнейшими из которых стали: стремление России встроиться в мировое образовательное сообщество и ратификация Болонского соглашения по высшей школе стран Европейского Союза.

К *социально-экономическим факторам* развития образовательной системы относятся: устойчивость ее основ, традиционно складывающихся (преобладание государственного характера образования, обеспечиваемого бюджетным финансированием, государственное регулирование образовательных стандартов различных уровней, формирование единой на территории страны образовательной политики); реализацию образовательных программ через развитие негосударственного образовательного сектора.

К *политическим факторам* относятся: гарантии доступности разноуровневого общего и профессионального образования представителям всех без исключения социальных слоев населения; развитие многоуровневости и многопрофильности образовательной системы.

Внешние факторы обуславливают развитие потребности граждан современной России в признании за рубежом образовательных сертификатов всех степеней и достоинств – от аттестата об основном общем образовании до диплома доктора наук в избранной области.

С 1983 г. начался период реформирования образования. С 1993 г. в России осуществляется разработка и реализация образовательных стандартов общего (полного) среднего школьного и начального, среднего, высшего профессионального образования. В 1992 г., с принятием Закона РФ «Об образовании», были провозглашены принципы новой школы: консенсус, договор между субъектами образовательного процесса, делегирование им широких полномочий в выборе содержания и технологий образования, права выбора областей подготовки, ее профилей, квалификаций, специальностей, специализаций, дополнительного образования; обеспечение автономии образовательных учреждений. Целями образования согласно Закону стали: воспитание человеческого достоинства, независимости суждений, решений, поступков, умения осуществлять выбор, толерантности.

Сегодня система образования России находится в ситуации стратегического поворота, так как в обществе изменилось представление об основных условиях ее функционирования, то есть целях, средствах, результатах деятельности, субъектах. Наиболее существенными *причинами кризиса стали:*

а) потеря связи между рынком труда и системой образования. Та школа, которая должна была готовить к работе на фабрике времен индустриальной революции, не соотносится с современными изменениями на рынке труда;

б) революция в понимании прав ребенка в сообществе и отношении к его правам в школе. Падение рождаемости (1,4 чел. на семью в 2003 г. против 2,2 – в 1989 г.), порождает эффект «маленького императора», влекущий за собой обеспечение заявляемых прав ребенка в семье и одномоментное не обеспечение его прав в школе. В свою очередь это порождает соответственно конфликты между учителями и родителями, учителями и учениками;

в) разрыв между школой и радикальными изменениями в мире информации и коммуникации. Главную задачу школа до сих пор, несмотря на разработку последних документов – «Доктрины развития российского образования на период до 2010 года», дополнений к Закону РФ «Об образовании» – видит в формировании знаний, умений и навыков учащихся. Однако главная их задача сегодня состоит в усвоении способов и технологий ориентации в информационном пространстве, объем которого удваивается каждые полгода, и выработке умений самостоятельного приобретения и переработки знаний.

Образовательная система современной России имеет прочные и глубокие корни. Традиции образования в любом обществе, стране, каждого народа или территориальной общности формируются под влиянием совокупности

условий, среди которых: ментальность, социально-экономическая динамика, традиционные подходы к обучению и воспитанию как социально-государственным функциям, востребованность образованности как индивидуального качества личности и многие другие.

В настоящей статье мы ставим задачу описать многообразие образовательного феномена в современной России и выявить тенденции внутренних и внешних изменений, происходящих в системе образования в целом и в образовательных учреждениях в частности, в том числе в различных образовательных секторах: государственном и негосударственном.

Чем же обусловлен упомянутый нами выше стратегический поворот? Назовем по меньшей мере три основания: а) стремление России встроиться в мировое образовательное сообщество на всех образовательных уровнях; б) ратификация Болонского соглашения на уровне высшего профессионального образования; в) изменение основных элементов образовательной системы – целей, средств, субъектов образования.

Встраивание в мировое образовательное сообщество идет довольно успешно, но не всегда безболезненно для российской стороны, так как ратификация и признание российских сертификатов об образовании (дипломов, аттестатов, удостоверений и пр.) требует, в первую очередь, совмещенности объемов содержания образовательной подготовки всех уровней, пролонгации существующей образовательной подготовки. К примеру, традиционно общее среднее образование в Российской школе продолжается 10 лет, тогда как продолжительность школьного образования в странах Европейского союза составляет в среднем 12 лет. Кроме того, в системе начального, среднего и высшего профессионального образования спектр специальностей, утвержденный в классификаторах квалификаций и специальностей Российского Министерства образования и Министерства труда и социального развития, не совпадает с перечнем квалификаций и специальностей, принятых в мировом сообществе.

Ратификация Болонского соглашения, касающегося, в первую очередь, профессиональной школы, также сопровождается рядом существенных трудностей, обусловленных, прежде всего, трудоемкостью учебной деятельности студентов и преподавателей, объемами обязательной учебно-аудиторной деятельности обучающихся и их самостоятельной работы, формами и методами контроля результативности обучения в высшей школе,

соотношениями объемов теоретических и практических занятий, объемом производственной практики.

Изменение основных элементов образовательной системы сопряжено с переориентацией понимания самого термина «образование». В начале 90-х годов XX века академик Б.Г.Гершунский (2) поставил вопрос о трактовке содержательной стороны категории «образование», предложив выбор направлений такой трактовки. Суть вопроса заключалась в выборе одного из четырех толкований, а именно:

- образование как индивидуальная цель развития личности;
- образование как средство достижения жизненных целей личности
- образование как результат специально организованной деятельности (обучения, воспитания);
- образование как личностное качество (уровень образования, образованность).

Следуя положению Б.Г.Гершунского, рассмотрим эволюцию трактовки категории «образование» как цели, средства, результата и личностного качества.

1) Образование как **цель** на определенном жизненном этапе по-разному трактовалось до перестройки (в советское время) и в постперестроечный период. Для простоты обозначений введем индекс «Д» – до 1987 года и индекс «П» – после 1987 года. Образование – Д как цель содержательно отвечало 2-м критериям: а) целью образования – Д на уровне средней общеобразовательной школы являлась гармонизация процесса развития личности; б) целью образования – Д на уровне профессиональной школы была профессиональная подготовка будущих специалистов, обеспечивающих процветание страны.

Образование – П переживает процесс реформирования целей. Этот процесс имеет два направления – сужение и индивидуализацию. *Сужение* целей проявляется в уходе от цели гармонического развития личности в целом и переориентации на цель развития самостоятельной, самоопределяющейся личности, готовой и умеющей встраиваться в современный социум, находить социальную нишу адекватно собственным потребностям и интересам. *Индивидуализация* целей определяется переориентацией образования на принципы личностно-ориентированного подхода, внедрения в образовательный процесс технологий дифференцированного и индивидуализированного

обучения, технологий проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

2). Образование как **средство** достижения жизненных целей. Образование – Д определялось в качестве единственного средства достижения жизненных целей разного уровня. Устанавливалась декларативно линейная зависимость между образовательным уровнем и обеспечением атрибутов «достойной жизни» – уважением окружающих, продвижением по карьерной лестнице, овладением новыми вершинами профессиональной квалификации, достаточной для обеспечения достойной жизни денежным эквивалентом профессиональных и личностных затрат. То есть, образование – Д рассматривалось в качестве средства обеспечения жизненного комфорта и социального признания.

Несмотря на то, что указанное положение на 90% лишь документально и публицистически постулировалось, но не выполнялось или выполнялось лишь отчасти, общественное мнение и отношение различных социальных групп к образованию – Д соответствовало декларируемым постулатам.

Образование – П в качестве средства достижения жизненных целей и реализации потребностей личности претерпело изменения дважды .

В период 1987-1995 гг. ценность образования как средства достижения жизненных целей резко упала, так как Россия в тот момент переживала начало периода «дикого капитализма», передела рынков товаров и услуг и перераспределения собственности и сфер влияния.

Образованность как личностное свойство, позволяющее использовать образование в качестве средства достижения жизненных устремлений и целей обесценилось, поскольку денежные потоки оказались в руках и под управлением тех, кто не имел зачастую даже среднего уровня образования, но обладал деловой хваткой, гибкой реакцией, экономическим чутьем, решительностью и смелостью в изменении собственного жизненного сценария.

В рассматриваемый период снизился конкурс среди поступающих в учреждения среднего и высшего профессионального образования (техникумах, педагогических, медицинских училищах, институтах, университетах), произошло значительное сокращение контингента в учреждениях начального и среднего профессионального образования (техникумах, профессионально-технических училищах). Стали закрываться учебные комбинаты и технические училища при заводах, в крупных промышленных центрах. Этому способствовал также упадок производственных мощностей в различных сферах

(тяжелое машиностроение, приборостроение и др.), временное прекращение выплат заработной платы рабочим, инженерно-техническим работникам, служащим на заводах и промышленных комплексах. Снижение объемов производства повлекло за собой уменьшение валового национального продукта, что отрицательно сказалось на поддержании социальной сферы – образования, здравоохранения и пр., финансирование которых также сократилось и отчасти нарушилось.

В период после 1995 г. резко увеличилось количество выпускников 9-х и 11-х классов средних общеобразовательных школ. Это было обусловлено так называемым феноменом «двойных выпусков» школьников из 9-х и 11-х классов (выпускников основной и полной средней ступеней школ), так как именно с 1985 года в школах начался одновременный прием детей 6-летнего и 7-летнего возраста, обучавшихся по программам четырехлетней (начиная с шестилетнего возраста) и трехлетней (начиная с семилетнего возраста) начальной школы. Был введен порядок перевода учащихся, обучающихся по программе трехлетней начальной школы из третьего сразу в пятый класс с целью совмещения программ начальной школы «1-3» и «1-4» при поступлении учащихся на новую – основную – ступень обучения (5-9 классы).

Увеличение количества выпускников, определяющихся с дальнейшими целями и местами профессионального образования совпало с относительно кратким (1995-1998 гг.) периодом стабилизации и повышения уровня жизни населения, что повлекло за собой повышение конкурса во все без исключения профессиональные учебные заведения. В августе 1998 г. произошел «дефолт», то есть обесценивание рубля, обвал валюты РФ, что обусловило резкое падение уровня жизни населения и обрекло многие семьи на невозможность платно обучать детей в системе профессионального образования, что означало недоступность образования как средства достижения жизненных целей.

3) Образование как **результат специально организованной деятельности** обусловлено существованием и развитием устанавливаемых на государственном уровне стандартов обучения или образовательных стандартов. Стандартизация образования в период- Д выражалась в определении обязательного набора знаний, умений и навыков соответственно возрастной группе учеников и области изучаемого предмета. Образовательный стандарт в период-П приобрел более стройный, упорядоченный характер и обеспечивается в настоящее время разработанной системой тестового контроля (единым государственным экзаменом) на выходе из средней общеобразовательной школы.

Образование как результат особое значение приобретает на ступени профессионального обучения, где образовательный стандарт определяет содержание так называемых тарифно-квалификационных характеристик специалиста, занимающего по окончании учебного заведения рабочее место согласно полученной квалификации. Квалификационные характеристики охватывают триаду требований к специалисту на уровнях: - специалист знает...; - специалист умеет....; - специалист готов.....

В соответствии стандарту в период-П сформировалось понятие «остаточного» знания, которое может служить индикатором обученности учащегося (студента) по конкретному предмету или профессиональной области. Остаточные знания – это тот объем информации, которым свободно владеет и оперирует обучаемый по прошествии некоторого времени после окончания изучения предмета или окончания обучения (от полугода до двух лет). Поэтому остаточные знания могут выступать в качестве показателя образования как результата.

С точки зрения социальности образовательного процесса, образование как результат позволяет человеку

- самостоятельно определить цели дальнейшего образования;
- осознать необходимость непрерывного образования в течение жизни;
- овладеть умениями и навыками самообразования в широком смысле и в избранной профессиональной области;
- осознать и принять необходимость овладения новыми информационными технологиями;
- быть готовым к смене профессиональной деятельности через получение новых видов образования в течение жизни.

4) Образование как **личностное качество** отражает такую личностную характеристику как образованность. Под образованностью понимается:

- индивидуальное свойство интегрированного характера, позволяющее человеку свободно ориентироваться в одной или нескольких областях знания (как профессионального, так и общегуманитарного, естественно-научного и др.); - такая присвоенная (интериоризированная) совокупность знаний, умений и навыков, которая позволяет индивиду самостоятельно осваивать новые отрасли знания, овладевать новыми квалификациями в рамках уже освоенной профессии или овладеть новой профессией;

- способность конструировать новое знание с применением изученных и освоенных знаний, умений и навыков.

Уровень образованности обусловлен также общеинтеллектуальными способностями (врожденными, приобретенными), а последние, в свою очередь, уровнем развития основных психических процессов обучаемого (мышление, память, речь, внимание, воображение, восприятие).

Образованность в профессиональной сфере характеризуется высоким уровнем профессиональной квалификации, что обуславливает результативность профессиональной деятельности.

Образование как личностное качество трактуется как путь к самообразованию, подкрепляется умениями информационного ориентирования. Образованность обязательно включает владение информационными технологиями и знание минимум одного иностранного языка.

Проведем краткий анализ происходящих изменений в понимании сущности всех четырех вариантов трактовки категории «образование» в доперестроечный (до распада СССР) и постперестроечный (с 1993 по н/время) периоды. Для этого воспользуемся табличным вариантом представления информации.

Таблица 1.

Трактовка категории «образование» как цели, средства, результата образовательного процесса, личностного качества

Трактовка категории «образование»	
До 1993 года (постперестроечный период)	После 1993 года (постперестроечный период)
Образование как цель трактуется в рамках профессионального заказа общества на людей, участвующих в созидательном производственном труде. Цель образования при этом акцентируется на подготовке каждого члена общества к полезному и	Образование как цель трактуется в рамках индивидуального заказа личности, определяющего индивидуальные потребности в виде общей информированности и образованности, широкого кругозора, умения встраиваться в

<p>востребованному обществом труду. Необразованность презирается обществом и даже преследуется государством;</p> <p>Образование как цель определяется:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на уровне средней школы – выполнением «Закона о всеобуче», т.е. обязательном обучении всех детей в возрасте 7-17 лет; - на уровне профессионального образования – развитием разветвленной системы разноуровневых учреждений профессионального образования; - на уровне профессиональной деятельности – разработкой правовых актов, направленных против тунеядства; конституционных норм, ограничивающих безработицу. 	<p>современный социум и определить собственную социальную нишу. Целями образования становятся независимость, обретение и понимание человеческого достоинства, свобода действия, принятия решения, осознанный самостоятельный выбор. На государственном уровне наблюдается ослабление борьбы с необразованностью, а именно:</p> <ul style="list-style-type: none"> - снижается обязательный образовательный ценз для учащихся средних школ, ограничивающийся с 1996 года основной ступенью общеобразовательной школы (9 кл.); - универсализируется профессиональная образовательная подготовка. Учебные заведения профессионального образования открывают такие специальности, которые напрямую не соответствуют первоначальному профилю учреждения, однако отвечают потребностям учащихся.
<p>Образование как средство достижения жизненных целей личности понимается в виде совокупности видов, форм и методов обучающей деятельности, использование которых приводит к достижению цели, в первую очередь, государства и общества – получению образованных специалистов различных производственных и непроизводственных сфер. Образование рассматривается как средство подготовки кадров, рабочей</p>	<p>Образование как средство достижения жизненных целей личности трактуется как:</p> <ul style="list-style-type: none"> - совокупность видов деятельности, форм, методов, технологий, позволяющих человеку освоить способы приобретения новых знаний, умений и навыков, способы ориентировки в информационном мире, выработать умения и навыки

<p>силы для дальнейшего процветания общества и укрепления могущества страны. Образование рассматривается в качестве средства передачи и присвоения социального опыта.</p>	<p>получения, освоения, усвоения и оперирования информацией;</p> <ul style="list-style-type: none"> - функция передачи и присвоения социального опыта. Эта функция не утрачивается, однако переходит в разряд второстепенных, уступая место функции развития способностей, знаний, умений и навыков самообучения.
<p>Образование как результат специально организованной деятельности рассматривается как обязательная совокупность знаний, умений и навыков, которые подлежат усвоению учащимися на каждой образовательной ступени в системе общего среднего образования. В системе профессионального образования определяются квалификационные требования, определяемые в контексте «знает – умеет - готов». Вводится понятие «остаточных знаний», характеризующих результат обучения после прекращения учебной деятельности (в течение года, пяти лет, десяти лет и т.д.)</p>	<p>Образование как результат характеризуется двумя позициями:</p> <ul style="list-style-type: none"> - самостоятельностью в определении целей дальнейшего образования; - пониманием необходимости непрерывного образования в течение жизни; - овладением умениями и навыками самообразования в избранной профессиональной области; владением новыми информационными технологиями; - готовностью к смене профессиональной деятельности через получение новых видов образования.
<p>Образование как личностное качество приравнивается к образованности и описывается как разносторонность кругозора, широкая гуманитарная подготовка, часто включающая знание иностранных языков, искусства, высокий уровень развития общеинтеллектуальных способностей. Образованность</p>	<p>Образование как личностное качество рассматривается как способность к самообразованию, широкая информированность и готовность, подкрепленная умениями информационного ориентирования. Образованность обязательно включает владение</p>

<p>непрерывно подразумевает высокую профессиональную квалификацию.</p>	<p>информационными технологиями и знание минимум одного иностранного языка. Образованность трактуется как свойство лабильности в повышении уровня и расширении спектра умений и навыков в избранном виде профессиональной деятельности.</p>
--	---

Особую значимость для реформирования образования во второй половине XX века в России в свете происходящих общекультурных изменений приобрела концепция обучения человека на протяжении всей жизни, впервые представленная П.Ленграндом на форуме ЮНЕСКО в 1965 году. Важнейшей характеристикой концепции непрерывного образования является ее ориентация на реализацию в проектировании образовательных систем гуманистической парадигмы и рассмотрение образования человека как естественной составляющей его образа жизни в любом возрасте (А.Х.Маслоу, К.Роджерс, Р.Дж.Хевигхерст и др. 70-90 гг. XX века).

Ориентация на развитие и становление личности способствовало созданию новой для России образовательной теории – теории непрерывного образования, в контексте которой и развивается педагогическая наука в последние годы (Е.П.Белозерцев, В.С.Сластенин 1997, 1998, 2001) (7) Появление Национальной доктрины образования в РФ (2002), а также Концепции структуры и содержания общего среднего образования (2001), Закона РФ «Об образовании» (1992, редакции 1996, 2004), Федеральной государственной программы «Интеграция высшего профессионального образования и фундаментальной науки» (2002), «Программы развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.» (2001), ориентированы на обновление содержания образования, образовательных технологий и инструментария учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Системообразующей целью современного образования в целом является теоретически и методически обоснованная практическая организация постоянного содействия развитию человека (М.И.Богуславский, Н.К.Чапаев (2002), По мнению В.И.Загвязинского (2004), образование в современных условиях обладает реальными каналами воздействия на развитие общества и

обеспечивает стартовое состояние каждого нового поколения для самореализации в профессии и в жизни, а также сохраняет духовно-интеллектуальный потенциал науки (Н.В.Бордовская, В.И.Загвязинский, В.П.Зинченко, И.А.Колесникова, А.С.Роботова (2001, 2003, 2004) (1, 3).

Столетия в государстве и обществе формируется система образования, и к началу XXI в. стал очевидным факт, что существование современного общества невозможно без полноценного функционирования системы образования в целом как на государственном, так и на региональном (областном, в России территориальное деление насчитывает 89 регионов) и муниципальном (городском), местном (локальном – конкретное образовательное учреждение) уровнях.

Реформирование системы российского образования, основными направлениями которого стали: стандартизация образовательных программ; профилизация школьного обучения; создание единой системы тестового контроля на уровне государственной аттестации выпускников средних общеобразовательных школ, переход на многоуровневую систему подготовки студентов в учреждениях профессионального образования, затруднено многими кризисными явлениями в политической, экономической и общественной жизни современной России, отсутствием четко сформированного, как было раньше, государственного заказа образованию.

Под социальным заказом (запросом) образованию понимается определенная, имеющая внутреннюю иерархию система разнообразных социально-педагогических задач по социализации и профессионализации различных групп населения, поставленных перед образовательными институтами социальными субъектами различного ранга. В качестве социальных субъектов выступают государство, социальные сообщества (группы, страты, слои) и отдельные индивиды. (И.А.Маврина, 2000) (5).

Сегодня каждое учебное заведение поставлено перед необходимостью самостоятельно строить свою образовательную систему на основе существующего социального заказа со стороны государства (что практически отсутствует), общества (в лице представителей различных социальных групп), а также отдельных людей.

Именно социальный заказ является мощным регулятором внутренних процессов, которые происходят в современном российском образовании. Под социальным заказом образованию нами понимаются потребности и запросы населения в образовательных услугах. Спектр социальных заказов

(государства, общества и личности) преломляется непосредственно в виде индивидуального образовательного заказа (или запроса).

Трудности реформенного периода заключаются как раз в поиске ответов на вопросы, порождающие проблемы, а именно: В чем специфика государственного заказа образованию в сегодняшней России? Существует ли единство социального заказа образованию на региональном, локальном, территориальном уровнях? Какие виды образовательного заказа преобладают: а) в сфере общего среднего образования; б) в сфере профессионального образования?

Попробуем кратко ответить на поставленные вопросы.

Государственный заказ образованию в России сегодня, к сожалению, не имеет выраженной специфики. Вернее, его специфику можно определить как стремление к сокращению бюджетных ассигнований на образование, перевод образовательных систем регионального и локального уровня на частичное (полное) самофинансирование. При этом госзаказ сохраняет требования стандартизации и унификации образовательных систем за счет совершенствования нормативной базы образования как социальной сферы. В качестве примера можно привести тот факт, что за период 1997-2004 гг. поправки в Закон РФ «Об образовании» вносились 11 раз.

В государственной образовательной политике отражаются общенациональные интересы в сфере образования, соотносимые с общими тенденциями мирового развития, которые обуславливают существенные изменения в системе образования. Становится очевидным, что ускорение темпов развития общества вызывает необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

На региональном, муниципальном и локальном уровнях социальный заказ, с одной стороны, разнопланов, с другой стороны, единообразен. Различия состоят в том, что каждая образовательная система и каждое учреждение имеет и реализует собственное право на выбор направлений профессиональной подготовки (в системе профессионального образования), на выбор школой дополнительного компонента содержания образования (например, иностранные языки, экономика, экология и пр.). Единообразие такого заказа заключается в том, что образовательная система, фактически не учитывая потребности региона в конкретных специалистах – профессионалах, организует обучение по специальностям, востребованным не столько на рынке труда, сколько в силу так называемой престижности, а отчасти, моды.

В сфере среднего образования преобладает социальный заказ на гуманитарную направленность изучаемых предметов (ориентированный на послешкольное гуманитарное образование). В сфере профессионального образования пользуются спросом специальности, связанные с юриспруденцией, экономикой, сервисным обслуживанием, администрированием, государственным управлением.

До периода перестройки (1987-1993 гг.) среднее школьное образование в России было обязательным, соответствовавшим государственному образовательному стандарту, охватывало все слои населения, а система школьного образования предлагала практически одинаковые для всех образовательные услуги (хотя само определение «образовательная услуга» вошло в понятийный аппарат педагогической науки и практики значительно позже).

В 90-е гг. эта система кардинально изменилась, и после перестройки в образовании появился негосударственный сектор, который укрепился за счет новых форм негосударственных образовательных учреждений, востребованных населением. Эта востребованность оказалась обусловленной тем, что численно преобладающий государственный сектор менее гибко реагирует на изменения образовательных запросов со стороны конкретных участников образовательного процесса – обучающихся и их родителей.

Начиная с 2000 г., изменение сложившейся в предыдущий период ситуации в системе отечественного образования во многом зависит от обновления и успешного функционирования входящих в нее образовательных систем. В современных условиях названные системы должны стремиться соответствовать запросам общества в целом и конкретного индивида, в частности, в предоставляемых образовательных услугах. Государственная образовательная политика на современном этапе ориентирует руководителей образовательной сферы и педагогов на выявление внутренних ресурсов системы, обеспечивающих ее гибкость и динамичность. Такими ресурсами становятся формы, методы и приемы организации учебного процесса, распространение информационных технологий, введение в учебные планы школ дополнительных учебных предметов, в структуру учреждений профессионального образования – дополнительных специальностей и квалификаций.

Образовательная система - это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и образования подрастающего поколения (В.П. Симонов, Т.И. Шамова, 2000).

Стратегия государственной политики учитывает происходящие изменения, влияние различных факторов на востребованность тех или иных позитивных преобразований образовательной системы, в том числе обусловленных социальным образовательным заказом (запросом).

Функционирование образовательной системы любого уровня направлено на реализацию общих и частных целей через многообразные образовательные программы с помощью совокупности методов и педагогических технологий и адекватных им организационных форм. Сопоставительный анализ исследований (С.В.Кривых 2001, С.А.Маврин 1996, П.С.Писарский 2002, и др.) позволил сделать вывод о том, что образовательная система конкретного учреждения представляет собой содержательно-деятельностное ядро системы образования в целом, своеобразный механизм психолого-педагогического влияния на личностную сферу обучающихся.

Образовательную систему отличают целостность, системность и сложность; целенаправленность; уникальность; социальность; динамичность; открытость; самоуправляемость.

Отличительной особенностью современной теории образовательных систем является то, что образовательная система может действовать в режиме функционирования и в режиме развития.

Режим функционирования образовательной системы обеспечивает ее стабильность, прогнозируемость результатов деятельности. Режим развития предполагает прогнозирование новых результатов работы системы в зависимости от тех изменений, которые происходят в ней в рамках модернизации как общества в целом, так и общероссийской системы образования.

В качестве социально-педагогических факторов, вызывающих изменение образовательных систем выделяются: изменения, происходящие в социально-экономической ситуации в стране; цели и направления модернизации образования, определяемые государственной образовательной политикой; образовательный заказ (запрос) общества (Н.П. Макаркин 2000, И.Л. Наумченко 1993).

В последнее десятилетие российские ученые занимаются исследованием проблемы регионализации образования и образовательных систем. Термином «регионализация» обозначается специфичность и особенности существующих и прогнозируемых образовательных систем в регионах. Действительно, территориальная несхожесть природных, климатических, этнических, экономических и других условий развития образовательных систем в различных регионах определяет специфику образовательных учреждений конкретных регионов. Так, школы Крайнего Севера существенно отличаются от школ на Северном Кавказе начиная от специфики преподавания в них русского языка и заканчивая материальным обеспечением, фактической продолжительностью учебного года (из-за холодов он короче на Севере) и содержанием вариативного компонента (то есть перечня предметов, которые выбирает для изучения сама школа) в учебном плане каждой школы.

Анализ исследований отдельных проблем регионализации образования, в частности, выявил интерес российских ученых не просто к педагогическим, а к социально-педагогическим основам региональной образовательной политики (Н.М.Швецов 1998), проектированию образовательных систем на региональном уровне (В.И.Загвязинский 1998, Ю.В.Громыко 1999), (3), вопросам регионализации образовательных программ (т.е. программ, в которых учитывается специфика социально-экономического развития региона и региональный образовательный заказ) и мониторинга состояния регионального образования (Г.В.Былов, С.В.Кинелев, Е.Е.Скатурица 1997).

Особый интерес представляют исследования специфики образования в условиях Сибири (С.И.Григорьев, А.Д.Копытов, В.П.Лекомцев, М.П.Неворотова, В.В.Сковородников, В.Н.Турченко 1995, 1997, 2001). В качестве самостоятельного и равноправного субъекта федерации регион формирует свою политику в сфере образования, отвечающую особенностям образовательного запроса региона и образовательным потребностям населения. (В.В.Гаврилюк 2001).

Образовательная система муниципального уровня включает в себя совокупность образовательных систем государственных и негосударственных учреждений. Приведем пример описания образовательной системы г.Омска.

Омская область как субъект Российской Федерации является одной из наиболее крупных областей на территории страны. Площадь ее составляет 147,2 тысячи кв.км., население – 2,2 млн.чел. Город Омск – административный центр Омской области, площадь города – 1200 кв.км., население – 1,28 млн.чел. В Омске

функционируют 568 образовательных учреждений, каждое из которых встроено в образовательную систему г.Омска и реализует собственную образовательную систему. Все учреждения можно классифицировать по ведущим признакам: контингенту обучаемых, уровню образовательной и профессиональной подготовки, целям организации образовательного процесса и др.

В Омске есть 34 типа образовательных учреждений (фактически они представляют собой 34 типа образовательных систем), которые можно сгруппировать следующим образом (Табл. 2).

Таблица 2

Основные типы образовательных систем, действующих на территории России

Группы образовательных учреждений	Виды образовательных учреждений
1. Учреждения дошкольного воспитания и образования	<ul style="list-style-type: none"> ●-детские сады для детей 3-7 лет ●-прогимназии для детей 5-7 лет ●-студии раннего развития для детей 3-6 лет ●-студии подготовки к школе для детей 5-7 лет
2. Учреждения общего среднего образования	<ul style="list-style-type: none"> ● -муниципальные образовательные учреждения средние общеобразовательные школы, включающие: <ul style="list-style-type: none"> - начальную ступень для детей 7-10 (11) лет, 1-3(4) классы -основную ступень для детей 10 (11)-14(15) лет, 5-9 классы -старшую ступень для детей 14(15)-16(17) лет, 10-11 классы

	<ul style="list-style-type: none"> • Вечерние (сменные) общеобразовательные школы для детей, подростков и молодежи от 14 лет, 7-12 классы • Лицеи (профильное обучение естественно-научного направления) для учащихся 8-11 классов • Гимназии (профильное обучение гуманитарного направления) для учащихся 6 (8)-11 классов • Специализированные общеобразовательные школы с углубленным изучением предметов (математические, языковые, гуманитарные)
<p>3. Коррекционные образовательные учреждения</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Специальные школы для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (школы для слепых и слабовидящих, школы для глухих и слабослышащих, речевые школы, реабилитационные школы-центры для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, коррекционные школы для умственно-отсталых детей и детей с задержкой психического развития и др.) • Детские сады для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии
<p>4. Образовательно-воспитательные учреждения для детей, оставшихся без попечения родителей (или лиц, их заменяющих)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Дома ребенка для детей 0-3 лет • Детские дома для детей 4-18 лет • Интернаты и школы-интернаты для детей 7-18 лет
<p>5. Учреждения дополнительного образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Дома творчества детей и юношества • Специализированные школы: спортивные, музыкальные, художественные

	<ul style="list-style-type: none"> • Центры искусств • Досуговые центры
6. Учреждения начального профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> • Профессионально-технические училища (дают возможность получения аттестата общего среднего образования и профессиональной подготовки по рабочим специальностям) • Технические училища (обеспечивают профессиональную подготовку по рабочим специальностям)
7. Учреждения среднего профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> • Педагогические училища (срок обучения 3-4 года) • Медицинские училища и колледжи (срок обучения 2,5-4 года) • техникумы (Срок обучения от 11 месяцев до 4 лет) • Колледжи (срок обучения от 11 месяцев до 4 лет)
8. Учреждения высшего профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> • Академии (срок обучения 4 - 6 лет) • Институты (срок обучения 4 - 5,5 лет) • Университеты (срок обучения 4 - 5,5 лет)
9. Учреждения послевузовского образования	<ul style="list-style-type: none"> • Институты повышения квалификации (по разным отраслям) • Центры переподготовки и повышения квалификации
10. Негосударственные образовательные учреждения	<ul style="list-style-type: none"> • Частные детские сады • Частные школы • Центры образования и развития (реализующие замкнутый образовательный цикл для детей в возрасте от 3 до 17 лет)

	<ul style="list-style-type: none"> • Негосударственные лица • Негосударственные колледжи • Негосударственные высшие учебные заведения (академии, институты, университеты)
--	--

Такое разнообразие муниципальных образовательных учреждений стало характерным признаком постперестроечного периода в стране, поскольку, с одной стороны, общество постепенно утратило единый образовательный заказ, заключавшийся в двух ключевых позициях: 1) формирование гармонично и всесторонне развитой личности; 2) подготовка профессиональных кадров для нужд промышленности, сельского хозяйства и социально-управленческой сферы. С другой стороны, неопределенность государственного образовательного запроса привела сами образовательные учреждения к необходимости формировать собственный заказ сфере образовательной деятельности (назовем его внутренним) и через него, посредством него, формировать внешний социальный заказ (со стороны социума, социальных стратов, слоев, отдельных семей, индивидов).

Негосударственные образовательные учреждения (школы, вузы) отличает стремление удовлетворить социальный заказ образованию со стороны вполне определенных социальных стратов (бизнесмены, государственные служащие, предприниматели) представители которых желают создать для своих детей более комфортные, более эффективные условия обучения и профильной подготовки к продолжению образования) (А.Г. Асмолов, О.А. Кармаева 1999, И.А.Маврина, 2002) (6)

Частный (негосударственный) сектор муниципального образования, в сравнении с государственным, оказался более чутко и оперативно реагирующим на происходящие в нашем обществе изменения.

В образовательные системы негосударственных учреждений вводятся селективные методы и формы, средства обучения, ориентирующиеся на индивидуальные особенности, потребности и запросы молодежи, получающей образование. Это означает внедрение дополнительных образовательных услуг, предметов по выбору, новых педагогических технологий, в центре которых – личность, ее потребности, интересы, цели и мотивы. Учащиеся и их родители получают, таким образом, возможность выбора образовательных учреждений и

образовательных программ, дополнительных образовательных услуг, соответствующих их индивидуальным целям и запросам.

Таким образом, состояние современного образования в России нестабильно и противоречиво. Это обусловлено разнонаправленными тенденциями экономического, политического и социального развития страны, ее стремлением к укреплению позиций в мировом сообществе, в том числе, в сфере образования. Обобщая материал, представленный в данной статье, сделаем следующие выводы:

1. Образование как педагогическая категория трактуется как цель, средство достижения жизненных целей индивидом, результат образовательного процесса и личностное качество. Данные трактовки претерпели изменения по сравнению с доперестроечным периодом в России. Эти изменения обусловлены рядом объективных факторов, к которым относятся: смена модели экономического развития страны, в целом, и ее регионов, в частности; изменением социального заказа (запроса) образованию на государственном (нормативно - законодательном), общественном (социальные группы, слои, страты), индивидуальном (личностном) уровнях; предоставлением образовательным учреждениям относительной самостоятельности в выборе путей развития локальной образовательной системы при одновременном уменьшении объемов финансирования со стороны федеральных, региональных и муниципальных бюджетов.

2. Социальный заказ (запрос) образованию в сегодняшних условиях жизни страны неконкретен, размыт и находится в стадии формирования. По сравнению с периодом до 1985 года социальный заказ образованию и образовательным учреждениям отличаются общие черты, такие как: стремление родителей предоставить ребенку максимальные возможности для качественного формирования стандартизированных знаний, умений и навыков; гуманитаризация образования школьников за счет усиления преподавания иностранных языков, введения дополнительных гуманитарных дисциплин в учебные планы школьного образования. В области профессионального образования востребованность (обусловленная также социальным заказом со стороны населения) ряда профессий не обеспечивается рабочими местами на рынке труда. Это обстоятельство позволяет охарактеризовать заказ на профессиональное образование как хаотичный, стихийный, слабоуправляемый. Россия переживает период, когда рынок труда не является регулятором образовательной системы, а ее развитие не коррелируется с запросами экономики и экономическим развитием страны.

3. Образовательные системы, действующие в сегодняшней России, многообразны и многофункциональны. Их развитие в ближайшее время определяется тенденцией к профилированию. Такая тенденция обусловлена:

- с внешней стороны (регламентационной) – государственным уровнем социального заказа, выраженным созданием нормативно-ориентационной базы в виде государственных и локальных документов, устанавливающих обязательный профильный характер обучения в старшей школе (с 01.09.2005 г.) и, возможно, в основной школе (после 2006 г.);

- с внутренней стороны (социально-индивидуальной, со стороны отдельного человека и определенных социальных стратов), стремление к получению профильного образования диктуется возросшим интересом к получению высшего профессионального образования молодежью на фоне государственной политики сокращения числа учебных мест в учреждениях высшего и среднего профессионального образования, финансируемых из государственного бюджета.

Образовательная система страны детерминируется образовательными системами регионального, муниципального и локального уровней. В каждой из них отражаются общие принципы государственной образовательной политики, каждая из них реализует государственный образовательный заказ. Особенности образовательных систем заключаются в выборе профиля обучения, предметов учебного плана, обеспечивающих дополнительное образование учащихся и расширение осваиваемого ими образовательного стандарта.

Особое место в муниципальной системе образования занимают негосударственные образовательные учреждения, роль которых заключается в удовлетворении такого социально обусловленного образовательного заказа, который не могут реализовать учреждения государственной образовательной системы (например, наполняемость классов до 15 учеников, усиленный контроль за состоянием здоровья школьников, возможность организации учебных занятий в режиме школы полного дня, использование нестандартных педагогических технологий – блочно-модульной с изменением продолжительности урока до 30 минут и использованием уроков-блоков: три урока по 30 минут комплектуются в блок одного предмета и пр.).

4. Прогноз развития образовательных систем в современной России неоднозначен, а потому – вариативен, и прогнозируемые тенденции зависят от тенденций развития социально-экономической ситуации. Основных таких тенденций три:

А) Тенденция сохранения существующей сегодня социально-экономической ситуации в России обусловит дальнейшую поляризацию российского общества по уровню доходов, что, в свою очередь, отразится на реализации конституционного права на получение общего и профессионального образования. Часть населения (приблизительно 40 %) не будет иметь возможность обеспечить оплату учебных мест собственным детям в системе среднего полного, а также в системе среднего и высшего профессионального образования. Следовательно, около 50 % выпускников основной ступени (9 класс) общеобразовательных школ через 7-10 лет ограничатся получением начального профессионального образования, поскольку не будут иметь материальных возможностей для окончания старшей ступени общеобразовательной школы. Система начального профессионального образования сегодня не получает поддержки со стороны государства и переводится на региональное и муниципальное финансирование, дефицит которого ведет к упадку учреждений (технических и профессионально-технических училищ), старению материальной базы и, как следствие, к снижению уровня и качества профессиональной подготовки специалистов по рабочим специальностям. Такая ситуация еще более усугубит дифференциацию общества не только по уровню доходов, но и по образовательному уровню.

Б) Тенденция изменения социально-экономической ситуации в стране в направлении усиления депрессивных тенденций отразится на образовательной системе наихудшим образом, поскольку финансирование образовательной сферы как социальной (а значит, непроизводственной) будет неуклонно уменьшаться. Это отразится:

- на уровне заработной платы педагогических работников; - на сокращении учебных мест в полной средней школе (10-11 класс);
- на введении (или повышении) оплаты за учебное место в старшей школе;
- на увеличении рабочей нагрузки учителей и преподавателей профессиональной школы (а значит на повышении интенсивности их труда).

Кроме того, низкий уровень заработной платы учителей и преподавателей повлечет за собой отток молодых квалифицированных кадров из учреждений образования, контингент учителей уже к 2015 году «постареет», в среднем, до 47-55 лет, что в целом приведет к ухудшению уровня общеобразовательной подготовки выпускников школ и еще более воспрепятствует получению ими высокого уровня профессионального образования. Продолжение политики искусственного сдерживания роста заработной платы в бюджетной сфере, где в

настоящее время занято около 80% специалистов с высшим образованием, неминуемо приведет к снижению общего качества результатов деятельности всех видов образовательных учреждений.

Снижение финансирования может привести к отмене единого государственного экзамена в средней школе, так как его организация требует существенных затрат со стороны федерации, регионов и муниципальных систем и возврату к традиционной системе выпускных и вступительных экзаменов.

Однако положительным фактором в данной тенденции может стать интенсификация развития многоуровневой системы высшего профессионального образования, переход вузов на систему бакалавриата и магистратуры, т.к. 4-х летнее обучение бакалавров вместо обязательного 5-летнего обучения специалистов удешевляет общий процесс профессиональной подготовки.

В) Тенденция изменения социально-экономической ситуации в России в направлении ускорения утверждения рыночных тенденций, подъема отечественного производства, оживления внутреннего рынка и увеличения объемов инвестируемого капитала в российскую экономику. Данная тенденция дуалистична. Дуализм ее заключается в возможности развития образовательной системы в двух вариантах.

Первый вариант (условно отрицательный): развитие экономики и увеличение инвестируемого капитала усиливают шансы на техническое совершенствование производственных мощностей и внедрение высоких информационных технологий в современное производство. Это влечет за собой сокращение рабочих мест, сокращение потребностей производства в малоквалифицированных и среднеквалифицированных рабочих и сотрудниках. Упадок сельскохозяйственного производства и массовый ввоз сельскохозяйственной продукции из-за рубежа усилит отток сельского населения (особенно в возрасте до 30 лет) в городские зоны, тем самым увеличивается число людей, надеющихся на получение рабочих мест, дефицит которых ощущается уже сейчас. Наблюдающаяся тенденция к коммерциализации образовательной сферы сегодня, сохранится за счет политического курса правительства страны и станет препятствовать получению профессионального образования выходцам из села и городских семей, родители в которых не будут иметь средств на оплату учебных мест для своих детей. Бюджетные инвестиции в социальную сферу (увеличение дотаций, льгот,

пенсий и пр. нуждающимся категориям населения) потребуют от правительства серьезных затрат, к которым сегодня правительство и чиновники не готовы, а нормативно-законодательной базы под такие затраты пока не создано.

Образование в этом случае становится показателем благосостояния семьи и мощным признаком расслоения общества.

Второй вариант (условно положительный и утопичный): расцвет экономики позволит направить финансовые потоки в социальную сферу, частью которой является образовательная система. Это обеспечит сохранение постоянной, достаточно большой (до 75% от общего числа) квоты бюджетных мест для обучения будущих специалистов в профессиональной школе и возвращение к всеобщему среднему образованию на бюджетной основе, существенное повышение заработной платы педагогическим и научным работникам, обновление материальной базы образовательных учреждений. Следствием изложенного станет повышение качества образования как средства достижения индивидуальных целей, образованности личности и образованности страны в целом, что обусловит процветание российского государства и общества.

В целом, прогноз развития системы российского образования сегодня вариативен, а тенденции его изменения разноречивы.

В заключение же хочется обратиться к традициям, которыми богато любое общество: именно традиции сохраняют все, что дает толчок к развитию. Традиции российского образования сильны и плодотворны, что укрепляет надежду на его сохранение и плодотворное развитие.

Литература:

1. *Бордовская Н.В.* Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. – СПб., 2001.
2. *Гершунский Б.Г.* Философия образования для XXI века. – М., 1998.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. (Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев). – М., 1995.
4. *Загвязинский В.И.* Педагогическое предвидение. – М., 1986.

5. *Маврина И.А.* Социальность современного образования: Монография. – Омск, 2000.
6. *Маврина И.А.* Негосударственные образовательные учреждения // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири. – 2003. – № 5.
7. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.

ЕДИНСТВО ТЕОРЕТИЗМА И ПРАГМАТИЗМА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Г.К. Паринова, г. Саратов

Традиционная российская система образования с ориентацией на теоретичность, на приоритет фундаментального образования строилась под влиянием традиций и особенностей немецкой системы образования, для которой ценность теоретической мысли была неоспоримой.

Сегодня, когда возникли контакты с системами образования других стран, стало очевидно, что существует и альтернативный взгляд, позволяющий усомниться в непреложности принципа теоретизма. В настоящее время получила распространение идея о том, что дефицит прагматичности в профессиональном образовании значительно снижает его эффективность.

Типичная англо-американская философия прагматизма, возникшая в конце XIX и получившая распространение в XXI веке, имеет меркантильно-практическую ориентацию образа жизни и мира ценностей. Главным принципом данной позиции является приоритет пользы и выгоды, который был определен У.Джейсом, Д.Дьюи на основе пакта заинтересованного отношения человека к природе. Данные теоретические основания прагматизма были трансформированы в систему образования и восприняты как ведущие идеи ее реформирования. В известной книге Д.Дьюи «Школа и общество» подверглась

жесткой критике существовавшая тогда система образования, так как она носила схоластический, затеоретизированный характер и была оторвана от жизни. Знания имели вербальный характер, что еще больше усиливало оторванность школы от жизни. Прагматизм утверждает, что знания, которые не могут быть использованы в жизненной практике, являются бесполезными. В соответствии с этим положением поворот в образовании, осуществляясь с позиций прагматизма, заключался в опоре на жизненный опыт, а знания воспринимались прочными и нужными, если они приобретаются на его основе. Такой подход проявил себя наиболее жизнеспособным для системы профессионального высшего образования. Противостояние теоретизма и прагматизма наиболее остро почувствовали наши студенты, выезжающие за рубеж для продолжения образования. К.Х.Мойджян дает анализ такой ситуации: «Российских студентов, получивших возможность стажироваться в США, не перестает удивлять «приземленность» философских и социологических курсов, читаемых в большинстве американских университетов, их ориентация на императивы «здорового смысла», идеологию жизненного повседневного успеха и отчетливо выраженный культ статистики. Критикуя прагматизм, ученые отмечают: «Очевидно, что при таком подходе к определению содержания обучения разрушалась логика и системный характер знания учебных дисциплин. Из состава научных знаний вычленялось лишь то, что оказывалось нужным и пригодным для решения практически полезных задач» [2. С.96-97]. Подобное понимание прагматизма в обучении, бесспорно, ведет к рецептурности знаний, которая регулирует операционную компоненту человеческой деятельности. Но если построить процесс обучения таким образом, чтобы знания достигали обобщающего уровня в ходе формирования профессионального опыта, то такой подход может считаться продуктивным, позволяющим обеспечить диалектический синтез прагматизма и теоретизма, а технологической стороной данного процесса должен стать индивидуальный образовательный маршрут студента.

Далее рассмотрим некоторые аспекты педагогического образования с позиции соотношения теоретизма и прагматизма в образовательном процессе. Современные социокультурные условия требуют не только фундаментальной теоретической подготовки, но и прагматической направленности образовательного процесса. Анализ литературы по проблеме показывает, что до сих пор в теории педагогики и практике образования не обеспечивается единство теоретизма и прагматизма. Как известно, современная система педагогического образования имеет теоретическую направленность, хотя в современном мире прагматизм рассматривается как новая ментальность -

прагматизм в образовании выражает крайности в равной мере необходимых атрибутов профессиональных знаний, их фундаментальности и в то же время обязательность их связи с реальными нуждами, практикой профессиональной деятельности. Связь между этими крайностями не является прямой и простой, ее нельзя рассматривать на примитивном уровне. Функцией теории является создание идеальной модели изучаемых объектов, предоставление объяснения, вскрытие закономерности. Как известно, любое знание имеет два вектора: объяснять мир и изменять его. В связи с этим А.Н.Шими́на утверждает: «Оппозиция «теоретизм» - «прагматичность знаний», их практическая значимость составляют такое же достоинство сферы научного знания, как и теоретизм. Здоровая доза прагматизма предохраняет научное знание от опасности создания спекулятивных конструкций, оторванных от жизненных реалий» [2. С.68]. Все сказанное выше позволяет говорить о необходимости диалектического синтеза, свободного от полярных крайностей, сильных сторон теоретизма и прагматизма в образовании.

Рассмотрим несколько подробнее позиции теоретизма и прагматизма, а также определим точки (поля) их взаимодействия.

Роль теорий в постижении закономерностей мира, а также учебно-воспитательного процесса неоспорима. Ф.Энгельс дал объективную оценку роли теории, которая связывает теоретическую «вспашенность» общества с возможностью его развития в национальном масштабе. По аналогии можно особо выделить взаимосвязь теоретической оснащенности школы (сюда же включается и теоретический уровень учителей) с возможностями ее развития. Высокий принцип теоретизма значим не только в когнитивной сфере студента, но и для процесса его общего и профессионального развития, что подчеркивает связь знаний и личности. Знания, по мнению ученых (Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, М.Я.Басов, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Ю.П.Поваренков и др.), являются личностно-образующим фактором, от глубины, обобщенности, наполненности и системности которых зависит содержательное наполнение развития человека. Для него трудно установить объем и характер знаний, это очень индивидуально. Для профессионального развития конкурентоспособного специалиста необходимо обосновывать ядро образования, включающее не только объем и характер необходимых знаний, а также содержание опыта профессиональной деятельности, которые и будут определять составляющие индивидуального образовательного маршрута студента.

Важным аспектом образования является его назначение развивать человеческие способности, его продуктивные деятельные силы в процессе определения индивидуального образовательного маршрута. В современном контексте образования данное предназначение реализуется явно недостаточно, так как весь процесс обучения в вузе является мало-продуктивным. Данное утверждение можно подкрепить тем фактом, что студенты включаются в реальную продуктивную деятельность на производстве только к концу третьего, а в некоторых вузах и четвертого курса, то есть опыт профессиональной деятельности начинает приобретаться довольно поздно, да и то эпизодически (практика составляет 3-4 недели в год). Такое положение вызывает противоречие между требованием в приеме на работу опытного человека, имеющего определенный стаж работы в этой области, как пишут в объявлениях (например, не менее 3-х лет), и такой организацией профессионального образования, которая не позволяет студентам включиться с самого первого курса в процесс профессиональной продуктивной деятельности. Разрешение данного противоречия зависит от создания условий получения опыта работы в соответствующей отрасли, а в дипломе о высшем профессиональном образовании наряду со специальностью целесообразно указывать срок овладения опытом (например, учитель русского языка с 3-х летним опытом работы в системе образования). Данный подход нацеливает на пересмотр сущности и организации учебно-воспитательного процесса в вузе, позволяет самим студентам выбирать срок работы в осваиваемой области и сочетать не формально, а на деле теоретическую и практическую подготовку. Такая постановка вопроса требует включения студентов в приобретение опыта профессиональной деятельности с первого курса на основе свободного выбора и разработки собственного образовательного маршрута, успешное прохождение которого даст возможность работать каждому специалисту в соответствии с его индивидуальным темпом и возможностями.

Литература:

1. *Шевырев В.С.* Проблема разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теории, методология, проблемы. М.: Политиздат, 1990. С. 9-21.

2. *Шимина А.Н.* Философские основы образования: Монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 1999. 118 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А.Ф. Закирова, г.Тюмень

Концептуальные основания – это системообразующий блок научного исследования, позволяющий рассматривать его теоретический и эмпирический уровни как целостную систему с учётом ценностной значимости научного знания. Концептуальные основания обеспечивают стратегию научного поиска, упорядочение и систематизацию базовых и получаемых знаний, способы включения новых знаний в культуру, а также задают критерии строгости научных процедур, способствующих отделению подлинно *научного знания* от частного *мнения*. Прочность оснований научного исследования во многом предопределяет успешность исследовательского поиска: конкретизацию его цели, задач, объекта и предмета, выдвижение конструктивной рабочей гипотезы, выбор адекватных гипотезе методов исследования и формирование полноценной авторской концепции, соответствующей культурным запросам времени.

Формирование концептуальных оснований научно-педагогического исследования – это сложная многоплановая аналитико-синтетическая деятельность, представляющая собой творческую многоракурсную рефлексию по поводу научного содержания, логики, системно-структурных отношений элементов научно-теоретического знания и соответствующих эмпирических фактов. При этом от педагога-исследователя требуется не только глубокое знание собственно педагогической проблематики и технологии научно-педагогического поиска, но и владение понятийно-терминологическим аппаратом общенаучной и педагогической методологии. Важнейшим показателем развитости методологической культуры исследователя является степень осознания им собственных научных подходов, что обнаруживается в вербализации, при описании изучаемого предмета и деятельности с ним.

Исследователю чрезвычайно важно чувствовать общемировые тенденции развития наук в контексте развития культуры в целом и место в этом процессе конкретного педагогического исследования. В ходе цивилизационного и

историко-культурного развития феномен научности претерпел качественные изменения. Если традиционно её критериями считались: объективность знания, его универсальный характер, рациональность, точность и интересубъективность (исключение из научного исследования субъективного и индивидуального), то в рамках постнеклассического типа рациональности предпринимаются попытки изучать человека во всей целостности и полноте с учётом социокультурных факторов, личности и намерений самого исследователя. Главными ориентирами современного гуманитарного исследования становятся гуманизм, культурные ценности, духовность. В этой связи методологический базис, общие ориентиры и методы научно-педагогического исследования нуждаются в совершенствовании и обновлении за счёт *усиления гуманитарной составляющей*.

Следует отметить, что поиски гуманистически ориентированной методологии научно-педагогического исследования и реформирования образования идут в различных направлениях. Так, выдвинута идея полипарадигмальности как совокупности различных методологических структур; кроме того, проявляет себя тенденция полного отрицания методологических традиций, обозначенная В.В.Краевским как «методологический экстремизм» [4]. Однако, думается, идеи «накопления» и «предоставления возможности выбора» на сегодня себя исчерпали, своего рода «парадигмальный голод», в основном, утолён. Кроме того, сам по себе выбор (научной парадигмы, концепции, инновационной методики) не открывает в полной мере возможностей для подлинного самостоятельного и личностно обусловленного научного творчества. Как писал А.В.Брушлинский, «выбор в строгом смысле слова делает излишним прогнозирование (и, значит, предпочтение) одной «альтернативы», а не другой, и наоборот, такое прогнозирование несовместимо с выбором. Здесь одно исключает другое» [1].

В контексте формирования парадигмы постнеклассической науки традиционное выделение в структуре методологических оснований педагогического исследования его ресурсного базиса – теоретического, эмпирического и источниковедческого уровней – нуждается в дополнении и уравновешивании за счёт «надстройки», характеризующей *способы миропонимания* как самого исследователя, так и учёных-предшественников. Весьма перспективным для успешного развития методологии представляется подход В.С.Стёпина, который выделяет в структуре концептуальных оснований научного знания следующие компоненты: идеалы и нормы исследования, научную картину мира и философские основания науки. В свою очередь, каждый из этих компонентов внутренне структурирован. Так, идеалы и нормы

исследования включают собственно познавательные установки (в их числе: идеалы и нормы описания, объяснения, доказательства, обоснования и организации знаний), а также социальные нормативы, фиксирующие роль науки на определённом этапе развития общества [7].

В рассматриваемом контексте особого внимания заслуживает *феноменолого-герменевтический подход*, являющийся, начиная с XX века, одной из основных методологических стратегий гуманитарных наук. Именно поэтому *педагогическая герменевтика* как гуманистически и практико-ориентированное направление теории и методологии чрезвычайно актуальна [3]. Герменевтический подход – это не методологическое нововведение. Данный подход ориентируется не на количественное умножение методологий (парадигм) или полный отказ от любой методологии, а, базируясь на общих с классической методологией основаниях, нацелен на выявление *интерпретативного потенциала педагогики* через показ многообразных методов истолкования и оценивания педагогически явлений. Педагогическая герменевтика расширяет горизонт понимания за счёт обращения не только к науке, но и к искусству, религии, традициям, здравому смыслу, личному жизненному опыту исследователя, языку. В основе герменевтической интерпретации педагогического знания лежит идея *взаимодополнительности логико-гносеологического и ценностно-смыслового начал исследования*, которая реализуется через специфические методы, приёмы и процедуры описания и объяснения, доказательства и обоснования педагогического знания.

Рассмотрим процесс становления концептуальных оснований научно-педагогического исследования и эвристический потенциал педагогической герменевтики, её возможности в развитии и конкретизации педагогических теорий и *концептуализации научно-педагогического знания*, предварительно уточнив содержание и функции базовых общенаучных методологических категорий «теория» и «концепция».

Традиционно под педагогической *теорией* понимается сложная и наиболее развитая форма организации научного знания. Теория представляет собой целостную и логически согласованную систему, дающую представление о существенных свойствах, закономерностях и связях явлений. В структуре теории выделяются следующие *компоненты*: эмпирическая основа (факты или данные экспериментов, подлежащие объяснению); теоретическая основа (аксиомы, постулаты, законы); методологические регулятивы; доказательства содержащихся в теории утверждений.

Развитая теория реализует описательную, объяснительную и прогностическую функции.

Знаменательно, что на современном этапе развития науки всё более определённо заявляет о себе понятие *научной концепции*. Под концепцией понимается система взглядов, выражающая определённый способ видения, понимания, трактовки каких-либо предметов, явлений и процессов. Следует подчеркнуть, что в истории развития науки как формы общественного сознания статус концепции меняется. Так, в традициях классической науки концепция трактовалась как способ *предварительной* организации знания. В современном же понимании, сформировавшемся под влиянием идей постмодернизма, концепция получает признание как *самостоятельная форма организации знания*. Характерно, что, в отличие от теории, в концепции делается акцент не на когнитивное, логическое, а на: ценностное начало; социокультурное значение вырабатываемого знания и область его применения; кроме того, концепция, как правило, имеет ярко выраженное личностное начало. В этой связи в концепции нередко означено имя учёного- её основателя [6].

Концепция тесно связана с понятием «концепт», означающем смысловую наполненность понятия, входящего в концептуальную схему.

С усилением ценностно-смысловых аспектов научно-исследовательской деятельности педагога происходит качественное изменение содержания, объёма и познавательных возможностей понятия «педагогическая теория» и сдвиг акцентов в сторону категории «концепция».

Итак, каковы же возможности методологического инструментария педагогической герменевтики в концептуализации научно-теоретического знания?

Герменевтическая интерпретация знания – это интегративное понятие, которое объединяет в себе характеристики как рационального *объяснения*, так и интуитивного *понимания* на основе субъективно-эмоционального рефлексирования, осознания связи объективного значения научного знания и субъективных личностных смыслов. Предметом *объясняющего понимания* являются, с одной стороны, типичные, повторяющиеся связи между явлениями, с другой – индивидуальные проявления постигаемых явлений. В предмете исследования интересуют, с одной стороны, отношения общего и частного, родовидовые отношения, «вертикаль значений», а с другой – конкретные условия педагогической ситуации, контекст, «горизонталь смыслов», определяемых временем, местом, обстоятельствами. В связи с этим с целью

научного описания используется накопленное и устоявшееся научно-педагогическое знание, структурируемое в форме научных теорий в виде *педагогических парадигм*. Логические матрицы позволяют получать новое знание из систем обобщений, оформленных как педагогические законы, на основе рационального анализа отношений целого и части, рода и вида, причины и следствия.

Для интерпретации и реконструкции педагогических фактов используются вненаучные, в частности, литературно-художественные источники, в которых знания о жизненных ситуациях оформлены в виде *нарративов* (повествовательных текстов). Достоинство педагогического нарратива состоит в том, что в нём заложены сведения о времени, месте, обстоятельствах и условиях конкретных педагогических ситуаций. Нарратив позволяет учитывать не только логику, но и осмысленный и пережитый отрефлексированный индивидуальный опыт.

Педагогическая герменевтика выдвигает *принцип взаимодополнительности научных и художественно-эстетических способов отражения педагогических реалий*, который проявляется в следующем. Художественно-эстетический компонент в интерпретации педагогических явлений выступает *стимулом и источником педагогического творчества*, способствующим более активному ведению мысленного эксперимента; мышление на основе художественной образности помогает обнаружить в предмете исследования неочевидные связи и смыслы и провоцирует на *многомерное творческое понимание* постигаемых явлений; сочетание научного и художественно-эстетических подходов в исследовательской деятельности способствует *целостному восприятию предмета* постижения и понимания и, благодаря интегрирующим свойствам художественно-эстетического образа, гармоничному *сочетанию* в деятельности педагога-исследователя научного *анализа с синтезом*. Кроме того, ценным для педагогической теории и практики свойством искусства является его стремление к совершенству, ориентированность на достижение идеала.

Опора на художественный образ создаёт условия для выдвижения *реконструкционных гипотез*. Известно, что А.С.Макаренко – педагог, практик, великий теоретик и художник слова – объединил научно-теоретическое и эстетико-художественные методы анализа педагогических процессов. Ф.Гофманн в биографии А.С.Макаренко рассматривает художественные произведения великого педагога как предварительный этап создания более поздних теоретических работ [2]. Таким образом, искусство по отношению к педагогике может выполнять предвосхищающую функцию. В таких случаях

художественно-эстетический подход дополняется ретроспективным логико-гносеологическим анализом и теоретическим осмыслением художественно-эстетических образных решений педагогических ситуаций.

Однако это только один из аспектов. Опыт А.С.Макаренко подтвердил, что художественный анализ педагогических процессов может выступать как самостоятельный подход в научном исследовании, который полностью раскрывает педагогический процесс, и, в противоположность теоретическому анализу, не может рассматриваться как начальная ступень. Характерно, что данный подход создаёт условия для осуществления *вероятностного прогнозирования* научно-педагогических решений, при котором предвосхищение будущего основано на вероятностной структуре описанного в художественной форме прошлого опыта.

Мощным средством освоения предмета научного поиска является *язык*, который в процессе формирования концептуальных оснований научно-педагогического исследования выполняет *фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции*. Оперирование обобщёнными понятиями требует от исследователя обращения к однозначным терминам, избегания многозначности эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечёт за собой редукцию перерабатываемой научной информации, усиление логического и, одновременно, ослабление субъективно-личностного начал исследования. Обратной стороной подведения под понятие и категоризации является стереотипизация понимания, ограниченное форматом категории видение. Между тем, гуманитарные науки имеют дело с ускользающими смыслами, поэтому не достаточно обоснованное и, порой, поспешное подведение под понятие, нередко приводит к порождению симулякров - знаков, выраженных в понятиях, предельно обособленных от реалий и живущих самостоятельной жизнью. Во многих педагогических трудах понятия «система» «структура», «элемент» и др. – это звучащая оболочка без смысла, свидетельство псевдообъективности, рафинированное, автономное от культуры, обезличенное знание (Клоссовски пишет: Выговаривая симулякр, человек освобождается от себя как от субъекта»).

Вместе с тем, представление и знание о предмете могут быть воплощены не только в *слове-понятии*, но и в *слове-метафоре*. Естественные науки, в основном, обходятся понятийным знанием. Однако в педагогической науке понятийное знание расширяется, оно практически всегда принципиально ново, что объясняется уникальностью, неповторимостью феномена человека, а также зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов и их

непредсказуемостью, что в итоге создаёт ограничения для фиксирования постигаемых реалий в форме однозначных терминов. В педагогических метафорах, являющихся важнейшим средством осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики, активно участвующего в понимании и истолковании педагогических реалий. Метафора – неотъемлемый атрибут интерпретации и понимания научно-педагогического знания. Связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, метафора выводит за пределы какого-то одного представления, становясь, таким образом, фокусом понимания в контексте разнородных идей. Под воздействием педагогических метафор происходит:

- расширение контекста понимания педагогических явлений;
- достижение многоракурсности, объёмности видения; установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счёт использования эмоционально-духовного опыта, закреплённого в народных традициях, религии, искусстве;
- усиливаются личностное и рефлексивное начала в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается языковым творчеством;
- проявляется когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез интерпретации;
- кроме того, смысловые трансформации сопровождаются освобождением от стереотипов восприятия педагогических явлений (по М.К.Мамардашвили, «упрощенных понимабельных схем»).

Таким образом, герменевтический подход в научно-педагогических исследованиях базируется на признании двойственного характера интерпретирующей деятельности исследователя, что проявляется как двойственность самого субъекта научного исследования, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность; двойственность отношения к знанию, которое объективируется в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы);

двойственность предмета деятельности; наличие в деятельности интеллектуальной и аффективной сторон.

Формирование концептуальных оснований научно-педагогического исследования требует от исследователя хорошего владения источниковедческой базой научного поиска и высокой степени осознания собственных мыслительных действий. Помимо соответствия традиционным критериям качества научного исследования – теоретической и практической значимости, принципиальной новизны подходов, достоверности результатов, - современное в полном смысле слова *гуманитарное исследование* характеризуется высоким уровнем *интерпретативной культуры* его автора, проявляющейся как в процессе научного поиска, так и в его результатах, оформленных в виде текста. Критерием глубоко личностного освоения предмета исследования, с герменевтических позиций, является полнота рефлексии на всех уровнях исследовательской деятельности, а одним из показателей освоения явления – характер вербализации, сопровождающей его постижение. В частности, умение

- соотносить парадигмальный и нарративный способы описания предмета научного исследования;
- выдвигать мериологические умозаключения, основанные на выделении в предмете чрезвычайного, его идеализации и переносе свойства части на целое (ср. у А.С.Макаренко: «индукция цельного опыта»);
- сочетать мериологическое умозаключение с применением метода индукции как умозаключения о свойствах элементов множеств;
- в процессе исследования и конструирования собственного педагогического текста осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует о развитой способности усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета интерпретации: взаимодействие в нём понятийного и образного начал, общего и частного, о способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием».

Перечисленные исследовательские умения не противопоставляются традиционным, а дополняют их.

Итак, применение в научно-педагогическом исследовании герменевтического подхода позволяет приблизиться к объёмному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий (превосходя возможности идиографического и номотетического методов). При этом усиливаются субъективно-личностное и творческое начала педагогического поиска, проявляются гуманистическая и общекультурная значимость научно-педагогического исследования, которое приобретает концептуальную полноценность за счёт дополнения гносеологического плана научного анализа онтологическим и аксиологическим. Концептуальная организация многообразных и разнородных научно-педагогических знаний и процедур их эвристической интерпретации, способствует более органичному включению перестраивающихся и формирующихся новых знаний в культуру современной эпохи.

Литература:

1. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979. С. 162.
2. *Гофманн Ф.* Антон Семёнович Макаренко. Лейпциг – Йена – Берлин: Урания-Ферлаг, 1980. С. 90.
3. *Закирова А.Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень: Изд-во ТюмГУ. 2001. 152 с.
4. *Колташ С.И.* Развитие методологии педагогики (середина 60-хь – 80-е годы XX века). Хабаровск.. 2003.
5. *Кузнецов В.Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 168-169.
6. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправлю – Мн.: Книжный Дом. 2003. С. 505.
7. *Стёпин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А.* Философия науки и техники. М.: Гардарика, 1996. С. 226-227.

ЦЕННОСТНО-ПРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Е.Г. Белякова, г. Тюмень

Нравственное начало в личности – важнейшее в русле идей педагогов-гуманистов. Ценности, смысловые образования – основа, на которой строятся нравственные устои человека, принятые им общечеловеческие по своему значению нормы и правила со-бытия среди людей. Проблемой современного образования является утрата социально-личностного компонента педагогического взаимодействия, который придает образованию качество воспитания, возможность становления базовых ценностно-нравственных структур в личности. Сложилась потребность в разработке современных подходов и средств актуализации воспитательного потенциала педагогического взаимодействия, и, соответственно, – создания психолого-педагогических условий для развития ценностно-нравственных структур личности субъектов данного взаимодействия. Характер педагогического взаимодействия, принципы его организации составляют важную сторону процесса воспитания, реализации его гуманистической направленности.

Что же составляет ценностно-нравственный потенциал развития личности, индивидуальности педагога и ребенка в условиях образовательного процесса?

Ценностно-нравственное развитие личности как предмет педагогического исследования представляет собой значительную сложность. Можно исследовать общую структуру психики и личности в рамках различных психологических подходов, оставляя за этикой право описательной систематизации существующих норм социальной регуляции поведения. В рамках педагогического исследования категории «нравственности» или «духовности» выражают связь личности с общественными условиями, являются собой то конкретное, что становится основой для построения индивидуальной системы ценностей человека и его жизненной перспективы. Соответственно, воспроизведение в рамках педагогического взаимодействия ценностно-нравственных отношений можно считать одним из критериев гуманистической направленности образования.

Остановимся на определении образования как «передачи ценного знания нравственно приемлемыми способами» (Р.Питерс) (под ценным знанием полагаем знание, которое ассимилируется, присваивается личностью, встраивается в картину мира и ценностно-смысловую систему регуляции поведения и деятельности). Возникший вопрос – что именно считать таковыми способами – можно рассмотреть, опираясь на психолого-педагогические исследования закономерностей формирования нравственных структур личности. Ж.Пиаже, занимаясь вопросом нормообразования в «детском сообществе», выделил две модели формирования норм социально-нравственного поведения. Первая модель связана с отношениями кооперации, когда в рамках совместной деятельности (детской или детско-родительской) нормы становятся необходимым условием согласования совместных действий в целях достижения общего значимого для всех участников результата. В данном случае норма социального поведения «объективна» по происхождению, ее «сила» одинакова по отношению ко всем участникам кооперативного взаимодействия, она обязательна для всех и субъективно оценивается как справедливая. Во второй модели нормы вносятся в деятельность извне, диктуются, как правило взрослым, односторонне направлены – обязательным является их соблюдение прежде всего детьми. Тогда норма межличностного взаимодействия «срабатывает» исключительно в условиях наличия внешнего контроля и принуждения, может осознаваться как полезная, но внутренне личностью не приниматься. Применительно к образовательному процессу речь по сути идет о различиях способов построения авторитарной и ненасильственной среды воспитания.

Рассматриваемое нами качество педагогического взаимодействия можно выявить во многих гуманистически ориентированных современных подходах (школа «диалога культур», развивающее обучение, педагогика сотрудничества и др.) Рассмотрим «нравственное качество» педагогического взаимодействия на одном из примеров. Так, в развивающем обучении, где в контексте формирования учебной деятельности особое значение отводится действию оценивания младшего школьника – «прообразу» личностной рефлексии у подростка. Важными являются возможности сравнения результатов собственных учебных действий с социальным эталоном, использование объективных критериев оценивания, публичность данного действия, особая позиция педагога (принятие ученика как активного субъекта и обучение его способам самооценивания). Именно тогда появляется то необходимое, на наш взгляд, качество образовательного процесса, которое позволяет ребенку развиваться не только интеллектуально, но и личностно, создает пространство

для формирования важнейших новообразований, связанных с самосознанием, личностными смыслами, мотивами и потребностями, чувствами. В этом смысле традиционная система обучения является достаточно жестко структурированной соответствующими нормативами, прежде всего своими субъект-объектным подходом, характеризующими процесс обучения. Ограничение активности учащегося отражается не только на уровне развития его познавательной активности, но и формирует пассивную, в каком-то смысле оборонительную позицию по отношению к педагогическому процессу. Знания, усваиваемые при авторитарном подходе к организации педагогического процесса, с трудом превращаются в личностные убеждения и внутренние мотивы поведения. Скорее у ребенка формируется способность выживания в условиях, которые Уильям Глассер сравнивал с тюрьмой. Джордж Бернанд Шоу же считал тюрьму более «гуманным» заведением, чем авторитарная традиционная школа, поскольку заключенных не заставляют читать книги, написанные тюремщиками и их начальниками.

Образовательный процесс, который выстраивается как субъект-субъектное диалогическое взаимодействие, педагогическое партнерство ребенка и взрослого, как индивидуально ориентированная педагогическая поддержка, играет решающую роль не только в процессе освоения знаний, но и, как нравственный в своей основе, является источником личностного роста субъектов данного взаимодействия. Перечислим важные, на наш взгляд, характеристики педагогического взаимодействия, как «нравственного» в отношении к его субъектам, способствующего формированию ценностного отношения к знанию, раскрытию индивидуального потенциала развития и творческой активности его участников.

Обращаясь к истории педагогической практики, хотелось бы вспомнить знаменитые сократовские диалоги с учениками, направленные на поиск истины, основной смысл педагогического взаимодействия между учителем и учеником которых состоял в практике «выращивания» (e-ducatio) личности, а важный позитивный результат познания заключался в признании ограниченности наличных знаний и потребности в саморазвитии. Примечательно, что данный метод в настоящее время используется в психотерапевтической практике в работе с такими сложными проблемами, как остановка личностного саморазвития, потеря смысла жизни то есть сфокусирован в области смыслопорождения и смыслотрансформации. Психотерапевтические отношения в практике психологического консультирования выступают необходимым условием актуализации личностных ресурсов, необходимых для преодоления проблем, которые

возникли в реальных жизненных обстоятельствах. Достаточно полно проблема построения гуманистических, в своей основе терапевтических отношений разработана в экзистенциально-гуманистической психологии. Идеи К.Роджерса успешно интегрированы в современную гуманную педагогику. Психотерапевтическая триада К.Роджерса (принятие, эмпатия, конгруэнтность) как качество педагогического взаимодействия является необходимым условием субъективной возникновению ценности приобретаемого знания, когда оно является самостоятельным открытием, которое совершает ученик. Взаимодействие характеризуется недирективностью, творческим подходом, а также направленностью на осознание ценности индивидуальности человека, его права «оставаться собой», быть ответственным за личностное саморазвитие и способности принятия индивидуальности другого.

В работах Ф.Перлза, основателя гештальттерапии, также подчеркивается важность конструирования в процессе консультирования особого рода межличностного взаимодействия, своеобразной «экзистенциальной встречи» двух людей, которые образуют в ходе диалога пространство саморазвития и самотрансценденции. Такое психотерапевтическое взаимодействие требует от участников признания права другого на отдельность, неповторимость, индивидуальность, снимает требование соответствия взаимным ожиданиям.

Не менее продуктивным может быть анализ других гуманитарных практик, который позволит увидеть новые возможности построения гуманистического в своей ценностно-нравственной основе педагогического взаимодействия.

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ

МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Строкова, г. Тюмень

Программно-целевой подход в управлении большими и малыми образовательными системами, разработанный учеными в 90-х гг. 20 в. (В.С.Лазарев, М.М.Поташник, О.Г.Хомерики и др.), почти сразу же стал достоянием широкой педагогической практики. Направления научного поиска

ученых и творчески работающих учителей на этот раз совпали: развернувшиеся в образовании инновационные процессы нуждались в компетентном управлении, и наука предложила способ, полностью удовлетворивший острый социально-педагогический запрос. Многие региональные и муниципальные системы образования, учреждения дошкольного, школьного и профессионального образования ныне имеют программы и/или проекты своего развития. Однако наш многолетний опыт тесного сотрудничества с органами управления образованием и образовательными учреждениями в качестве научного руководителя, научного консультанта, председателя районных и члена городского экспертных советов дает основание для постановки по крайней мере двух актуальных проблем практического осуществления программно-целевого подхода в управлении образовательными системами разного типа и уровня.

Первая проблема касается качества разработанных программ и проектов (далее: программ) развития. Знакомство с большим их числом позволяет выделить целый ряд существенных недостатков: цели развития образовательной системы формулируются крайне расплывчато, неоперационально; их постановка не обосновывается: проблемно-ориентированный анализ исходного состояния образовательной системы или отсутствует вообще (вместо него – информационная справка об образовательном учреждении), или представляет собой изложение общеизвестной политической, социальной и экономической ситуации в стране, без какой-либо связи с конкретными условиями; выбранные концептуальные идеи развития часто не стыкуются друг с другом, не раскрывается их технологическое наполнение; заявления о следовании новой образовательной парадигме носят декларативный характер; критерии оценки педагогических нововведений не соответствуют их содержанию, многие критерии «кочуют» из одного исследовательского проекта в другой; диагностический инструментарий изобилует самооценочными методиками в ущерб объективным методам; проектная документация образовательного учреждения часто не содержит программных действий, реализующих целевые установки; этапы предполагаемой преобразующей деятельности излагаются схематично, без выделения тех педагогических новшеств, за счет которых ожидается получение эффекта.

Причина распространенности отмеченных и других типичных изъянов программ заключается как в отсутствии у педагогов-разработчиков необходимого опыта проектирования и программирования развития своих образовательных учреждений, так и недостаточной их методологической культуре и психолого-педагогической компетентности: известные издержки

теоретической подготовки учителей в вузе не компенсируются проводимой в школе методической работой и самообразованием, ограниченных, как правило, предметно-методическими рамками. Резкое сокращение бюджетного финансирования повышения квалификации учителей через систему послевузовского дополнительного образования заметно сужает круг педагогов, получающих возможность углубиться в теорию современных научных знаний о человеке, его обучении, воспитании и развитии. Все это создает реальную опасность дискредитации продуктивных научно-педагогических идей и подходов неумелыми действиями их практических исполнителей, как это уже не раз случалось в истории отечественного образования.

Программы развития региональных и муниципальных образовательных систем разрабатываются приглашенными специалистами, как правило, вузовскими учеными, которым предоставляется необходимый фактический материал. Поэтому вопросы к их качеству если и возникают, то далеко не везде и не в таких масштабах, как, например, к школьным. Проблема осуществления программно-целевого подхода на этом уровне управления образованием заключается в отсутствии *систематической работы по непрерывному изучению, анализу, оценке и прогнозу изменений состояния системы образования, происходящих в результате реализации спроектированных программных мероприятий, т.е. мониторинга.*

Эта *вторая проблема* наблюдается почти повсеместно, что в частности подтвердила группа экспертов Всемирного банка, подготовившая аналитический доклад о реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. «В настоящее время, – говорится в нём, – в системе образования не организован систематический мониторинг образовательных результатов и социальных эффектов на местном, региональном и федеральном уровнях... Усилия органов управления образованием в основном сосредоточены на стремлении обеспечить качество программ до их реализации, а не на изучении социальных эффектов и образовательных результатов реализации этих программ» (Модернизация российского образования: достижения и уроки. (Серия «Актуальные вопросы образовательной политики»). М.: Алекс, 2004. С.12).

Вынужденные постоянно отчитываться перед местной властью об использовании бюджетных средств, выделенных на поддержку программ развития, органы управления периодически собирают информацию, качество которой не устраивает не только властные структуры, но даже самих управленцев. Будучи фрагментарной, неполной, во многом субъективной, она

не позволяет проследить динамику развития системы образования и ее важнейших подсистем, вскрывать зарождающиеся тенденции и определять направление их усиливающегося влияния, формулировать прогнозные заключения, без чего невозможно эффективное исполнение всех управленческих функций. Для сбора объективных количественных и особенно качественных данных, их адекватной оценки, глубокого анализа и интерпретации органы управления образованием не имеют высококвалифицированных кадров. Образованные в их структуре отделы анализа и/или развития (и прогнозирования) почти повсеместно упразднены ввиду невыполнения ими вынесенных в их название функций, хотя истинной причиной такого решения скорее всего стала незаинтересованность самих органов власти в их продуктивном функционировании.

И, тем не менее, мониторинг стал достаточно расхожим понятием, используемым и по его прямому назначению, и без такового: мониторингом нередко называют разовые срезы, диагностику, контроль, проверку. Да и сам он понимается часто усеченно, начинаясь со сбора данных и заканчиваясь предоставлением пользователям информации, систематизированной в виде таблиц и графиков. И все же, несмотря на явно недостаточные знания о сущности мониторинга, интерес к нему руководителей органов управления образованием носит устойчиво положительный характер, и многие из них при наличии финансовых средств готовы обратиться к специалистам за квалифицированной помощью. Однако вопрос финансирования образования остается болезненным и почти катастрофическим в подавляющем большинстве областей России. Даже в достаточно благополучном в социально-экономическом отношении Тюменском регионе лишь комитет по образованию (КО) г. Ханты-Мансийска нашел возможность пригласить ученых для организации и осуществления мониторинга.

Наше сотрудничество с КО этого города началось давно и первоначально носило традиционный характер – консультирование, чтение лекций, проведение семинаров... В 1998 г. ученые Тюменского научного центра РАО подготовили для Ханты-Мансийска программу «Одаренные дети» и в течение ряда лет осуществляли научно-методическое сопровождение ее реализации. Именно тогда поступило предложение провести экспертизу выполнения программы развития городской системы образования на 1996-2000 гг. Но в связи с отсутствием зафиксированных характеристик исходного состояния системы и достаточной информационной базы за прошедшие годы идея экспертизы трансформировалась в оценку достигнутого качества образования

дошкольников и школьников, результаты которой КО планировал использовать в своих отчетах.

Принятие предложения послужило началом продолжительной научно-исследовательской работы по изучению современных представлений о сущности качества образования и способах его оценки, результатом которой стали концепция мониторинга качества дошкольного, школьного и внешкольного дополнительного образования и критериально-диагностический инструментарий его оценки.

Исходя из принятой нами широкой содержательной трактовки качества образования как единства составляющих его трех компонентов – качества результатов образования, качества функционирования (протекания) образовательного процесса и качества созданных для него условий, отвечающих интересам государства и общества и образовательным потребностям самих обучающихся и их родителей (что соответствует одному из принципов квалиметрии – принципу отражения качества процессов в качестве их результатов), – были определены три группы критериев. Конкретизированные достаточно широким спектром показателей и еще более мелких количественных и качественных признаков (индикаторов), они обеспечивали соблюдение требований, с одной стороны, ориентации на целевую установку, системности (комплексности), объективности, разностороннего охвата изучаемого педагогического явления, пропорциональной выраженности каждой критериальной группы, с другой – необходимости и достаточности собираемой информации.

Признаки *качества результатов образования* содержали как количественные (успеваемость, отсев, второгодничество, внешкольная успешность и др.), так и качественные характеристики (у дошкольников – школьная зрелость, умственная работоспособность; у школьников - учебная и школьная мотивация, трудовая дисциплина, общий интеллект, интеллектуальная, коммуникативная, волевая и адаптационная компетенции, нравственная воспитанность, факты и виды девиаций и др.). Особое внимание уделено здоровью детей, выводы о состоянии которого делались на основе коэффициента здоровья, группы здоровья, уровня физического развития, числа часто болеющих детей, числа заболеваний, приходящихся на 1000 чел., наиболее распространенных видов заболеваний и др.

Качество функционирования образовательного процесса оценивалось по содержанию основного и дополнительного образования (его новизна,

вариативность, разноуровневость, реальность выбора учащимися, удовлетворение образовательных запросов школьников и др.), организации и содержанию внеклассной воспитательной работы (новизна, направления деятельности детских общественных объединений, действенность ученического самоуправления, удовлетворенность детей организуемыми видами внеклассных занятий и др.), технологиям обучения и воспитания (владение и использование учителями современных технологий, доминирующие методы обучения, отработка общеучебных мыслительных умений, способы оценивания ЗУН, дифференциация работы с различными категориями учащихся – одаренными детьми, детьми с особыми нуждами, с ослабленным здоровьем и т.д.).

Качество условий, в которых протекает образовательный процесс, определялось на основе анализа его программно-методического обеспечения, материально-технической базы, предметно-пространственной и образовательной среды, психологической атмосферы в ученических коллективах, характера взаимных отношений учащихся с одноклассниками и учителями, кадрового состава, психологического климата в педагогических коллективах и др.

Принималась во внимание и *социальная оценка качества образования,* осуществляемая по признакам удовлетворенности родителей результатами обучения и воспитания их детей, созданными для их развития условиями, отношением к их детям учителей и одноклассников, конкурентоспособности выпускников школ и социального статуса образовательного учреждения в городе.

В соответствии с целями мониторинга и критериями оценки качества образования были подобраны адекватные диагностические методы и методики с учетом их валидности, информационной насыщенности, объективности, минимальной трудоемкости. Специально разработаны опросники для дошкольных образовательных учреждений, школ и учреждений дополнительного образования, тесты, анкеты и матрицы; определены оценочные шкалы и уровни сформированности выявляемых личностных качеств и свойств, характер и объем выборки носителей информации – специалистов КО, директоров образовательных учреждений и их заместителей, педагогов, воспитанников детских садов, школьников и их родителей. Пакет диагностических материалов прошел апробацию и после внесения некоторых поправок и уточнений размножен.

Параллельно с этой работой определялся персональный состав мониторинговой группы; в нее вошли восемь преподавателей и аспирантов кафедры общей и социальной педагогики ТюмГУ и педагоги-психологи КО, которым поручался сбор психологической информации. Проводились занятия по уточнению и осмыслению задач мониторинга, уяснению правил сбора данных и их фиксации, организации и содержанию работы с документами КО и образовательных учреждений – концепциями развития, исследовательскими проектами, отчетами, протоколами различных совещаний, педсоветов и т.п.

Сбор мониторинговой информации проходил поэтапно, и по мере ее поступления она обрабатывалась, выверялась и систематизировалась. Оформленные в таблицы, гистограммы и графы данные анализировались и интерпретировались, формулировались выводы и рекомендации, адресованные работникам КО и администрации образовательных учреждений. Полный текст анализа результатов мониторинга качества дошкольного, школьного и внешкольного дополнительного образования предоставлялся заказчику для ознакомления, а затем корректировался с учетом сделанных замечаний и публиковался.

Мониторинг-2000г. выявил достаточный уровень готовности выпускников дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) к обучению в школе. В некоторых ДОУ стали осваиваться и использоваться отдельные идеи ТРИЗ-педагогики, элементы технологий М. Монтессори, А.И.Бурениной и др.; первые робкие шаги делала психологическая диагностика, хотя куда грамотнее проводился мониторинг здоровья детей, осуществляемый медицинскими работниками. Вместе с тем собранная информация свидетельствовала о том, что ДОУ работали в основном по старым программам, медленно осваивались и вводились программы нового поколения – комплексные и парциальные; потребности в дополнительном образовании удовлетворялись в пределах 25-30% от спроса, особенно развивающего и компенсирующего вида; крайне вяло распространялись современные образовательные технологии. Обращала на себя внимание бедная материально-техническая база: большинство зданий нуждалось в капитальном ремонте или реконструкции, износ некоторых из них составлял 80-100%. Как неудовлетворительная оценена учебно-материальная база 11 из 19 ДОУ города; лишь в 9 из 19 ДОУ созданная предметно-развивающая среда соответствовала установленным требованиям. Остро стоял вопрос о перегруженности детских садов. Очередь в ДОУ составляла 1016 человек в условиях быстрого роста рождаемости детей. Отмечались психолого-педагогическая и исследовательская некомпетентность педагогов, пытавшихся вводить в образовательный процесс педагогические новшества, и невысокий

уровень профессиональной квалификации работников ДООУ в целом. Собранный мониторинговая информация о достигнутом качестве дошкольного образования стала основанием для формулирования целого ряда рекомендаций руководителям КО и ДООУ.

На основе мониторинговых данных было сделано заключение и о вполне удовлетворительном качестве результатов школьного образования: выявлены приемлемый уровень общей и качественной успеваемости, стремление выпускников школ продолжить свое образование (76,6% из них поступили в вузы, 15,7% – в ссузы). У учащихся 9-х и 11-х классов зафиксированы несколько выше среднего значения уровень общего интеллекта, сформированная положительная Я-концепция, достаточно высокий уровень нравственной воспитанности, в целом позитивная учебная и школьная мотивация, доминирование положительных психических состояний и др.

Вместе с тем мониторинговое исследование выявило в организации и осуществлении образовательного процесса немало узких мест, ликвидация которых должна была стать одним из приоритетов управленческой деятельности и каждой школы, и комитета по образованию. Недостаточно интенсивно обновлялось содержание образования. Ограничен набор дополнительных образовательных услуг. Небогата палитра технологий обучения. Недостаточно грамотно строилась работа с одаренными детьми: интеллектуальная одаренность детей «эксплуатировалась» участием в олимпиадах и конкурсах, не проводилось никакой работы по ее нацеленному развитию. Живая внеклассная воспитательная работа подменялась созданием программ и подпрограмм (в некоторых школах - до 11!); в ее организации и содержании было мало новизны и привлекательности; многие формы работы и технологии стереотипизированы и создавали барьеры на пути поиска нового. Не хватало современного оборудования. Неудовлетворительной признана материально-техническая база большинства школ. 22,9% учащихся не устраивали сложившиеся отношения с учителями на уроках, а 25,7% – во внеурочном общении; 41,8% опрошенных заявили о том, что они не нашли в школе приложения своим силам и способностям. Инновационные процессы в школах организовывались и осуществлялись неумело, учителям не хватало инновационной эрудиции и исследовательского опыта.

Все это требовало принятия неотложных мер. С нашей точки зрения, в первую очередь следовало серьезно переработать, а в ряде случаев заново разработать программы развития школ. Составленные наиболее инновационно подготовленными членами педагогических коллективов, как правило,

заместителями директоров, они нуждались, с одной стороны, в обогащении концептуальными идеями, определении адекватных исходных теоретических положений, уточнении формулировок тем, целей и задач, конкретизации способов и средств практической реализации инновационных замыслов и пр., с другой – в соотношении ожидаемых результатов и способов достижения, в тщательной выборке стратегических и тактических программных действий. В качестве не менее актуальных для городской образовательной системы представлялись: обновление содержания школьного образования, освоение современных здоровьесберегающих и развивающих технологий, расширение спектра используемых образовательных технологий, усиление работы по развитию мыслительных способностей школьников, интенсивное использование на уроках эвристических, исследовательских, проблемно-поисковых методов, модернизация содержания и обеспечение нормальных условий для проведения внеклассной (внеурочной) воспитательной работы, инновационная учеба педагогов, повышение исследовательского опыта учителей и руководителей ОУ, установление тесной связи школ с представителями педагогической науки и др.

На основании результатов мониторинга достигнутое учреждениями дополнительного образования (УДО) качество образования тоже было признано в целом удовлетворительным. Как позитивные отмечены сохранившаяся широкая сеть учреждений муниципального и ведомственного подчинения, разнообразие содержания и видов предоставляемых ими образовательных услуг, непрерывность (круглогодичность) образовательного процесса, психологически благоприятные, развивающие условия пребывания детей, наличие увлеченных работой с детьми педагогических кадров и др. К слабым сторонам деятельности муниципальных УДО отнесены несоответствие ряда программ современным требованиям, незначительное число программ нового поколения и новых образовательных технологий, узость критериев оценки качества дополнительного образования, нехватка кадров для удовлетворения новых запросов обучающихся и их родителей и др.

В этой связи возникла необходимость обеспечения более выраженной направленности содержания дополнительного образования на здоровый, социально ориентированный, обогащающий и развивающий личность образ жизни; улучшения качества программно-методического оснащения учебно-воспитательного процесса; освоения и использования новых технологий дополнительного образования, в том числе разработки и реализации индивидуальных и групповых стратегий обучения; повышения психолого-педагогической компетентности педагогов, обогащения их исследовательского

опыта; централизованной координации действий всех образовательных учреждений города, осуществляющих образовательную, воспитательную и развивающую работу с детьми, и т.д.

Результаты мониторинга-2000 были обсуждены на совещании директоров образовательных учреждений (ОУ) с участием авторов аналитического отчета и в педагогических коллективах. Комитетом по образованию был издан приказ о внесении во все виды планов работы ОУ необходимых изменений и поправок в соответствии с конкретными мониторинговыми данными и рекомендациями ученых.

Начала перестраиваться работа информационно-методического отдела КО: приоритетными направлениями содержания его деятельности стали модернизация содержания основного и дополнительного образования и распространение современных образовательных технологий. Большое внимание уделено наращиванию материально-технической базы системы образования. Значительно увеличилось за счет средств местного бюджета финансирование всех статей всеобуча. Разработан, согласован и утвержден план строительства и ввода в эксплуатацию новых зданий образовательных учреждений. Приобретено 34 компьютера, множительная техника, демонстрационные и музыкальные центры, современные аудиовизуальные средства обучения и другое функциональное оборудование.

В соответствии с распоряжением Главы администрации города № 324-р от 5.11.2001 г. при КО был создан отдел развития образования и науки, главной целью которого стали организация и поддержка инновационных процессов в системе образования. Ввиду отсутствия в то время в городе своих научно-педагогических кадров была определена группа ученых ТюмГУ для оказания всем средним школам города научно-методической помощи. С расширением штатного расписания все эти ученые по совместительству стали научными консультантами опытно-экспериментальной или инновационной работы своих школ. Совместно с педагогами ими были разработаны концепции, программы развития и исследовательские проекты, учитывающие возможности и инновационный потенциал ОУ, особенности и интересы единого образовательного пространства города, которые позднее были обсуждены на педсоветах и прошли внешнюю экспертизу:

– «Развитие творческой, социально активной личности, способной к самосовершенствованию, самоопределению и самореализации на основе

универсализации, гуманизации и социально-личностной ориентации образовательного процесса» – школа № 1 (к.п.н., доц. Морева О.В.);

– «Комплексная реабилитация школьников в условиях образовательного процесса» – школа № 2 (к.п.н., доц. Голиков Н.А.);

– «Гуманизация когнитивной образовательной практики в процессе усиления ее личностной ориентации» – школа № 3 (к.п.н., доц. Строкова Т.А.);

– «Разработка и реализация модели школы личностного самоопределения» – школа № 5 (к.п.н., доц. Дегтярев С.Н.);

– «Самореализация личности в учебно-воспитательном процессе» – школа № 6 (к.п.н., доц. Емельянова И.Н.);

– «Формирование межкультурной компетентности учащихся в условиях реализации поликультурного образования» – школа № 8 (д.п.н., доц. Видт И.Е.);

– «Создание коррекционно-развивающей среды как средства психического и духовного развития детей с недостатками интеллектуального развития» – школа № 10 (к.п.н., доц. Поливара З.В.).

Мониторинговая информация о качестве образования, собранная в течение следующего 2001 года, стала основой для оценки степени продвижения образовательных учреждений и городской системы образования в целом в направлении ожидаемых результатов. Ее анализ свидетельствовал о некоторых позитивных достижениях. Несколько активизировалась работа по освоению и реализации современных комплексных и парциальных программ и здоровьесберегающих технологий в ДОУ. Усилиями педагогов и медицинских работников обеспечено снижение заболеваемости детей. Повысилась учебная и внешкольная успешность учащихся школ. Снизился отсев. Успешно формируется ориентация на знания как истинную ценность. Существенно обогатилась материально-техническая база школ; интенсивнее стала проявляться забота о повышении профессионального уровня учителей и расширении спектра технологий обучения, используемых в школах; все школы включились в инновационную деятельность на основе программ развития.

Анализ мониторинговых данных о качестве внешкольного дополнительного образования показал устойчивость проявления его позитивных характеристик: увеличение числа детей, посещающих УДО, оперативное реагирование на образовательные потребности и запросы детей и их родителей, благоприятная

психологическая атмосфера, созданная в УДО, стремление обеспечить культурный досуг детей в каникулярное и летнее время, продуктивная совместная деятельность УДО со школами и другими организациями, работающими с детьми, постоянное внимание к развитию УДО со стороны городской администрации.

Полученная информация свидетельствовала вместе с тем как о нерешенности ряда ранее вскрытых проблем, так и о появлении новых. Со всей очевидностью встала необходимость отказа от «латания управленческих дыр» и перехода к планомерной работе на основе четких перспектив развития системы образования.

По заказу КО авторский коллектив, в состав которого вошли ученые ТюмГУ, руководители и ведущие специалисты КО, разработал «Программу развития системы образования г. Ханты-Мансийска на 2002-2006 годы». Её концепция базировалась на разностороннем анализе экономической, демографической, социокультурной и образовательной ситуации города и результатах двухлетнего мониторинга, что позволило определить оптимальные целевые установки, главные ориентиры образовательной политики, приоритетные направления развития образовательной системы и конкретные мероприятия по достижению целей.

Специальный раздел посвящался мониторингу практической реализации программы. Предусматривались меры по созданию мониторинговой службы и оказанию ей научно-методической помощи в анализе и интерпретации собираемой информации, участие ученых-разработчиков в обсуждении хода и результатов исполнения программы и внесении в нее корректив.

Программа вступила в действие в 2002 г. после ее обсуждения в образовательных учреждениях и утверждения городской Думой. Дума постоянно отслеживала работу КО по реализации программы: ежегодно на ее заседаниях рассматривался вопрос о составленном на основе программы плане работы КО, заслушивался отчет председателя КО о ходе исполнения программы.

С принятием программы были усложнены целевые установки и содержание мониторинга. Его целью становилась реализация программы, результаты которой должны были оцениваться не только по критерию качества дошкольного, школьного и внешкольного дополнительного образования, но и по критериям *развития системы образования* (показатели: сформированность единого образовательного пространства города, качество инновационных

процессов в системе образования и финансовая обеспеченность системы образования) и *эффективности управления этой системой* (показатели: субординационная совместимость разных уровней управления образованием, системная организация функционирования городского образования, успешность работы отделов и служб комитета по образованию, качество организации исполнения программных мероприятий). Соответствующие коррективы были внесены и в диагностический инструментарий мониторинга.

В ежегодно публикуемых по итогам мониторинга отчетах содержались не только анализ огромного массива собранных сведений и их психолого-педагогическая интерпретация; в них формулировались заключения о достижениях и упущениях в работе образовательных учреждений и комитета по образованию, вскрывались позитивные и негативные тенденции в развитии системы образования, предлагались предупредительного и коррекционного характера рекомендации по профилактике и исправлению ошибочных действий в управлении образованием.

По результатам мониторинга со специалистами комитета по образованию и руководителями образовательных учреждений проводились совещания. Мониторинговая информация обсуждалась на городских августовских конференциях и педсоветах. Управленцы и педагоги получали помощь в определении приоритетов последующей работы, уточнении ближайших целей управленческой и исполнительской деятельности, в выборе оптимальных способов и средств их достижения, в координации усилий учреждений образования, культуры, здравоохранения, физической культуры и спорта, правоохранительных органов и общественных объединений по развитию интеллектуального и социокультурного потенциала подрастающего поколения.

Факты, добываемые в ходе мониторинга, не просто учитывались, т.е. принимались во внимание, а активно использовались: наращивалось позитивное, устранялись недостатки и упущения, выискивались дополнительные способы решения сложных проблем. К примеру, выводы сделанные на основе результатов мониторинга последних двух лет о противоречивости тенденций в развитии муниципальной системы образования (снижение числа здоровых детей на фоне увеличивающегося объема педагогических усилий по их оздоровлению; улучшение показателей результатов качества образования – и явные упущения в педагогической и управленческой деятельности; повышение профессиональных требований к педагогам в связи с модернизацией российского образования и расширением инновационных процессов – и снижение их социальной защищенности; рост

качественных характеристик кадрового состава – и накопление в нем негативных явлений) и усилении ряда негативных тенденций (рост неудовлетворенного спроса населения на детские сады, быстрое распространение среди детей дошкольного и школьного возраста психических расстройств и болезней нервной системы, старение педагогических кадров и др.) стали предметом рефлексивной деятельности КО и руководителей образовательных учреждений. Серьезное осмысление характера этих тенденций (явные – скрытые, вялотекущие – нарастающие) и их направленности (позитивные, прогрессивные – негативные, регрессивные) позволило адекватно оценить состояние системы образования, особенности функционирования ее подсистем и составных звеньев, выделить наиболее опасные для ее развития тенденции, установить причины их возникновения и совместными усилиями выработать механизмы противодействия и меры профилактики их появления в будущем. На основе вскрытых тенденций были выстроены различные варианты прогноза дальнейшего развития системы образования. Так, неблагоприятный прогноз о снижении финансирования системы образования заставил КО искать дополнительные источники, которые в конце концов были найдены.

Таким образом, формулируя общее заключение о развитии системы образования на основе программно-целевого подхода и мониторингового сопровождения, следует отметить, что она стабильно развивается, получая ускорение и от новых целевых установок программы, на достижение которых направлены все имеющиеся материальные, финансовые, кадровые и научно-методические ресурсы, и от инновационных процессов, развертывание которых одновременно «снизу» и «сверху» было предусмотрено программой, и от оперативно получаемой мониторинговой информации, позволяющей контролировать динамику развития системы по всем критериям ее оценки и принимать необходимые управленческие решения.

Благодаря мониторингу удалось существенно модернизировать содержание дошкольного, школьного основного и дополнительного образования, обновить технологии обучения, воспитания и здоровьесбережения. Наполнилась новым содержанием внеклассная воспитательная работа, реализующая подпрограммы «Отечество» (военно-спортивное, краеведческое и экологическое воспитание), «Одаренные дети», «Лидер» (организация деятельности детских общественных объединений и волонтерского движения), «Каникулы», «Успех» (годовой практикум Н.Е.Щурковой в помощь классным руководителям), «Заслон» (антинаркотическая защита детей и подростков), «Новая цивилизация» (приобщение учащихся к демократическим нормам жизнедеятельности в условиях создания в школе образа настоящего государства со всей его

символикой, политико-правовыми атрибутами и экономическими отношениями). Во всех школах осуществляются планы практических действий по реализации концепций их развития, разработанные с помощью научных руководителей; проводится инновационная учеба учителей, организуется индивидуальная и коллективная исследовательская деятельность инноваторов и работа проблемно-поисковых групп. Информационно-методическим отделом КО проводятся постоянные консультации, лекционные, семинарские и практические занятия по индивидуальным и коллективным заявкам, оформляются стенды о новинках педагогической науки и практики, выпускаются сборники и брошюры с описанием положительного опыта педагогической деятельности, психологический журнал «Вместе с нами». Разработан пакет нормативно-правовых документов, обеспечивающих благоприятные условия исполнения программы развития городской системы образования и поддержки инновационных процессов: положение об инновационной деятельности, положение об экспертизе инновационной деятельности, положение об сертификации авторских прав, положение об оплате инновационной деятельности, положение о городском экспертном совете и др. Успешно функционируют Координационный совет психолого-педагогической помощи детям и подросткам, Центр диагностики и консультирования, реализуется пилотажный проект ТАСИС, Партнёрство в Российской Федерации. Поддержка взаимодействия в области образования, медицинского обеспечения и социальной помощи».

Проделанная комитетом по образованию и образовательными учреждениями за годы мониторинга работа позволила получить положительные результаты по подавляющему большинству показателей качества образования, среди которых необходимо, прежде всего, отметить сохранение и укрепление здоровья детей, усиление интереса выпускников школ к знаниям, увеличение числа школьников с достаточно высоким уровнем общего интеллекта, с достаточным уровнем сформированности интеллектуальных, коммуникативных, волевых и адаптационных компетенций и нравственной воспитанности, значительное сокращение асоциальных проявлений в поведении школьников, стабилизацию благоприятной психологической атмосферы в ученических коллективах, устойчиво позитивную оценку родителями разных сторон деятельности школ, в том числе создания для образования их детей хороших условий: за последние три года было капитально отремонтировано здание СШ №3, а СШ №1,5,6 и 8 получили новые, современно оборудованные здания.

Укрепляющееся взаимодействие педагогической науки и педагогической практики оказало стимулирующее и упорядочивающее влияние на всю

городскую систему образования: усилилось плановое регулирующее начало в управлении, инновационные процессы приобрели более осознанный, предсказуемый и прогностический характер, выросла научно-методическая компетентность учителей и управленцев, повысилась их педагогическая квалификация.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКА И УСЛОВИЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Н.А. Мишевцова, г. Тюмень

Как тема сборника, так и сама проблема, предлагаемая для обсуждения, вызывает с первого взгляда на них целый поток вопросов, как-то:

а может ли быть гуманной педагогика в антигуманном государстве, где не ценится человеческая жизнь; где мертвых любят больше, чем живых; где почти напрочь утрачены вечные нравственные ценности; где ложь потоком льется на головы бедных граждан, в том числе и детей?

Если мы ответим на этот вопрос положительно, то возникает следующий:

а каким еще, нежели не гуманистическим может быть потенциал урока, любого, даже если это физика или математика, даже если на уроке учитель дает только «голые» знания? Если участниками урока являются два субъекта: ученик и учитель, то гуманистический (человеколюбивый, милостивый, милосердый, по В.И.Далю) потенциал урока может быть реализован при соблюдении следующего условия – учитель и ученик **видят** друг в друге **человека**. С первым все обстоит более или менее нормально (в сегодняшней школе в основном работают Дон-Кихоты), а вот как научить ребенка видеть в учителе человека и уважать его, если в семье и в обществе в целом он отмечает пренебрежительное отношение к учителю?

«Учителя школ не имеют авторитета, не имеют времени пополнять свои знания... Учитель должен вне программы рассказать ученикам о том, что он сам любит и ценит, прививать любовь к литературе, к искусству. Учителя

всегда были властителями дум молодежи. А нынешней учительнице не хватает средств к существованию и к тому, чтобы более или менее прилично одеться», – эти слова Д.С.Лихачева из его выступления перед депутатами на I съезде народных депутатов СССР 1989 г. Минуло 15 лет. Что-то изменилось? Почему ничего не меняется? А нужны ли нашему государству образованные люди? Нужно ли гуманитарное образование? Наверняка, нет. А иначе, почему его оскопляют (на уроки литературы в 9-11 классах отводится 3 часа в неделю, а ведь это единственный предмет в школьном расписании, где речь идет о душе человека, о его отношениях с другими людьми)?

Если же отвлечься от этих грустных размышлений и вспомнить, что судьба всех Учителей во все времена (начиная с Конфуция, Христа, Магомета...) была в чем-то схожей, то задаешь себе еще один вопрос: а что помогает учителю-гуманитарию в этой страшной реальности сохранить оптимизм, желание идти в класс и говорить с детьми о добре и зле, любви и ненависти, милосердии и жестокости?.. И отвечаешь: *«Только вера в Бога, вера в предназначенную Учителю миссию, вера в тварную природу человека, вера в свои возможности. Кто же еще позаботится о душе ребенка?»*. Родителей больше волнует, как накормить, во что одеть, куда отправить на отдых своего отпрыска. А душа остается забытой, в то время как *«душа не больше ли пищи, а тело – одежды?»*

Каким же должен быть учитель, какими качествами обладать, чтобы урок состоялся как гуманистический, как общение человека с человеком, души с душой? Бесспорно, учитель должен быть профессионалом в своей области. Но это не самое главное. Главное – Учитель должен быть Человеком. Воспитателем, психологом, проповедником в одном лице.

Как научить детей доброте, любви, терпимости, сформировать в них представление о человеческом достоинстве, передать им вечные, непреходящие ценности, заложить нравственные основы на всю оставшуюся жизнь? С чего начинать? Начинать с самого себя. Ибо если хочешь что-то передать, надо это иметь. И если хочешь повести детей за собой, надо знать куда вести. Учитель не нашедший себя в этой жизни, не может быть гуманистом на уроке!

На чем строить взаимоотношения учителя и ученика, чтобы состоялось общение? Положенные в основу любого урока извечные христианские истины, например, *«Итак во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними»* или *«Возлюби ближнего твоего, как самого себя»* – помогают реализовать его гуманистический потенциал. На таком уроке учитель

становится жизневедом, а урок – частью жизни. На таком уроке не остается без внимания ни один вопрос, не остается незамеченной ни одна мелочь.

На уроке литературы в 9 классе идет разговор о героях романа «Евгений Онегин». Ученица бросает реплику: *«Ненавижу мужиков!»* Эта фраза заставляет меня вспомнить, как лет 10 назад я ездила на могилу отца. Был родительский день, и на автобусной остановке скопилась огромная толпа людей. Внезапно вид этой толпы меня потряс: среди ехавших на кладбище не было мужских лиц. Одни женщины – от мала до велика. Они ехали к своим мужчинам: отцам, мужьям, братьям.

Я рассказываю об этом на уроке. В классе – тишина. Потрясена и та девочка. Ей еще предстоит перепроверить меня. А сейчас я прошу: *«Не бросайтесь такими словами. Берегите и любите тех, кто живет рядом с вами»*.

Нужны ли такие минуты на уроке? Ведь они уводят от темы урока, отвлекают внимание от основного материала. Убеждена: нужны и важны именно такие минуты. Они сближают учителя и ученика. А учителю важно не побояться поделиться воспоминанием, впечатлением.

Те же христианские истины, о которых говорилось раньше, помогают расставить верные акценты в нашем отношении к ученикам. Любовь-всепрощение, когда мы оправдываем дурные поступки детей их возрастом, плохие оценки – отношением учителей к учащимся, не только неразумна, но и вредна. Прощая ошибки детей сегодня, не готовим ли мы их к повторению и преумножению ошибок в будущем?

Истинный гуманист любит добро и ненавидит зло, этому же учит и своих учеников. А здесь не обойтись без требовательности, подчас жесткой, строгости, часто бескомпромиссной, и при этом обязательно справедливости и честности. Излишне напоминать, что быть требовательным к детям может лишь тот, кто требователен к себе. Иначе наши ученики нас не поймут и не примут.

Напоследок обращаюсь к мнению своих десятиклассников о том, какие качества, человеческие и профессиональные, требуются учителю и соответственно ученику, чтобы между ними произошло общение. Учителю, по мнению учащихся, необходимы справедливость, честность, понимание, доверие, строгость, иногда снисходительность, великодушие, внимание ко всему классу, уважение к любому (подчеркнуто ученицей) ученику, хорошее знание предмета, профессионализм. (Прошу заметить: о профессионализме,

хорошем знании материала и интересных уроках упоминается в последнюю очередь. Дети сами расставили акценты: им важен не предметник, а человек).

К себе ребята предъявляют не меньше требований: уважать учителя, доверять ему, пытаться понять поступок учителя в определенной ситуации, выполнять требования учителя, в случае затруднения обращаться к нему за помощью, не бояться высказывать свою точку зрения, уметь слушать.

А следующее мнение ученицы привожу дословно: - *Для того чтобы состоялось общение между учеником и учителем, надо чтобы тот и другой **хотели** общаться. Надо, чтобы они **слушали и понимали** друг друга! Если между ними не будет **взаимопонимания**, то никакого общения не будет!*

Лучше не скажешь! Устами младенца глаголет истина.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н. Никитина, г. Ульяновск

Поворот российского образования к человеку, его гуманистическая направленность проявляется в преимущественной ориентации на личностный рост и развитие потенциальных возможностей, творческих способностей ребенка. Общеобразовательная школа не обеспечивает в полной мере развитие творческого потенциала ребенка в силу стандартизированных форм организации образовательного процесса. В сложившейся ситуации дополнительное образование выступает социально значимым фактором, призванным обеспечить детям и подросткам дополнительные возможности для духовного, интеллектуального, физического развития в разнообразной творческой деятельности в свободное время. В «Концепции модернизации российского образования за период до 2010 г.», в «Программе развития воспитания в системе образования на 2002-2005 гг.» большое внимание уделяется усилению роли дополнительного образования и активизации его взаимодействия с общеобразовательными учреждениями с целью создания

условий наибольшего благоприятствования для творческого развития учащихся.

Позитивное решение данной актуальной для педагогической практики задачи затрудняется в связи с недостаточной научно-педагогической разработанностью исследуемой проблемы: существуют противоречия в научной трактовке самого феномена «творческий потенциал личности»; не вскрыты его критериальные и уровневые характеристики; не разработаны в полной мере содержание и технологии обучения и воспитания в условиях дополнительного образования, направленные на развитие творческого потенциала ребенка; в педагогической науке имеется небольшое количество публикаций, недостаточно полно, зачастую противоречиво раскрывающих основные стороны исследуемой проблемы.

Актуальность осуществляемого в Областном дворце детского творчества (ОДДТ) г. Ульяновска исследования определяется противоречием между потребностями педагогической практики, вызванными растущей ролью системы дополнительного образования как специально организованной образовательной среды, обладающей наибольшими возможностями для интенсивного развития творческого потенциала ребенка, и недостаточной разработанностью научно-методических основ его развития в данной системе. Разрешение данного противоречия потребовало разработки в первую очередь концептуальных основ развития творческого потенциала ребенка в системе дополнительного образования.

Сущность понятия «творческий потенциал личности»

Понятие «творческий потенциал» используется в психолого-педагогической литературе достаточно часто и в очень обобщенном значении. При этом мы не встретили ни одного его полного и четкого определения.

В словаре Ожегова *потенциал* определяется как степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, необходимых для чего-нибудь (7, С. 561). Философский энциклопедический словарь дает такие трактовки близким по значению понятиям: «потенциальность» – присущая жизненной субстанции тенденция, которая при благоприятных условиях достигает своей цели; «потенциальный» – возможный, способный к действию. Противоположность – актуальный. Потенциальная энергия (энергия покоя) –покоящаяся, не действующая энергия (9, С. 357). Таким образом, понятие «потенциал»

фиксирует не результат развития личности, а лишь ее изначальные возможности, предрасположенность к развитию данных возможностей.

Н.И.Шевандрин определяет функцию потенциала личности как динамической доминанты, задающей направленность процессу развития личности, и выделяет пять основных личностных потенциалов, среди которых называет творческий потенциал, рассматриваемый им исключительно как основу созидательной деятельности личности. Автор считает, что он определяется репертуаром умений и навыков, способностей к действию (созидательному и/или разрушительному, продуктивному или репродуктивному) и мерой их реализации в определенной сфере (или сферах) деятельности и общения (11, С.9). Таким образом, творческий потенциал личности традиционно рассматривается прежде всего с позиций ее продуктивности.

Признавая развитие творческого потенциала ребенка в качестве одной из ведущих целей образования, психолого-педагогическая наука, а за ней и педагоги-практики вкладывают в определение данного феномена зачастую разные смыслы также в соответствии с разным пониманием сущности творчества.

1. Творчество чаще всего рассматривается как процесс и результат создания нечто нового, оригинального. Причем в процессе развития личности это может быть не только абсолютно новое (для общества), но относительно новое (для себя). Согласно данному подходу, основой творческого потенциала личности считаются ее общие способности, связываемые прежде всего с интеллектуальным творчеством, продуктивностью мышления. В роли ведущего критерия творческой признается дивергентность мышления: его оригинальность, гибкость, альтернативность, способность к перекомбинированию старых элементов в новые конфигурации, способность к переносу и др. Между тем, как отмечает Д.Б.Богоявленская, «многолетняя практика тестирования за рубежом да и реальные достижения в науке, технике и искусстве показали, что творческая отдача человека и показатели умственных способностей подчас не коррелируют. В силу этого существующий подход и по своей содержательной интерпретации, и методически не смог удовлетворить социальный заказ на выявление людей с высоким творческим потенциалом... Поэтому в 50-е гг. назрело и оформилось стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся лишь только к интеллекту» (2).

2. Согласно другой точке зрения, творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта, общих и специальных способностей личности (Дж.Гилфорд, К.Тейлор, Г.Груббер, Я.А.Пономарев). В отличие от общих способностей личности (интеллектуальных) и специальных способностей (математических, литературных, музыкальных, художественных, спортивных и т.д.) она не связана с конкретным видом деятельности и выступает как универсальная способность личности к творчеству. Креативность в понятийном поле категории «творчество» занимает место одной из основных составляющих творческих способностей, одаренности личности, лежит в основе формирующихся специальных способностей личности. По мнению некоторых психологов, нет смысла выделять какие-либо специфические способности личности, поскольку они являются проявлением ее креативности в той сфере деятельности, которой занимается человек (об универсальности творческого начала личности свидетельствует множество судеб талантливых людей, которые проявляют свою способность к творчеству в различных сферах деятельности). Как отмечает В.Н.Дружинин, личностные проявления креативности распространяются на многие области человеческой активности. Как правило, творческая продуктивность в одной основной для личности области сопровождается продуктивностью в других областях (4). Между уровнем интеллекта и уровнем креативности признается незначительная корреляция, но в большей степени креативность проявляется в следующих личностных характеристиках:

- 1) независимость — личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;
- 2) открытость ума — готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- 3) высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте (8).

Часто в этом ряду упоминают особенности «Я»-концепции, которая характеризуется уверенностью в своих способностях и силой характера.

3. Еще один подход основывается на экспрессивном понимании творчества как самовыражения, самопроявления личностью своей сущности: спонтанности, непосредственности, оригинальности личностных суждений и т.д. Основным

критерием креативности в данном случае служит развитость эмоциональной сферы и экспрессивных возможностей личности.

На наш взгляд, все перечисленные выше концепции имеют следующие недостатки: творчество личности отождествляется прежде всего с ее продуктивностью (в интеллектуальной, художественной, производственной и других сферах); творческий потенциал признается прерогативой лишь одаренных детей, непосредственно связывается с одаренностью личности.

4. Наиболее актуальным нам представляется подход к определению сущности творчества и творческого потенциала личности, согласно которому творчество рассматривается как реализация личностью своей собственной индивидуальности (А.Маслоу, К.Роджерс, В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, А.Г.Асмолов, Е.Л.Яковлева). Критерием творческой становится уникальность, неповторимость каждой личности. Реализация своей уникальности – это всегда творческий акт, и в данном случае важен сам процесс выявления и проявления, развития собственной уникальности, а не только и не столько результат деятельности. А.Маслоу считает, что в природе человека заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования, они заключаются в творчестве как универсальной функции человека, которая ведет к его самовыражению и самоактуализации, «понимаемой как непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершения своей миссии или призвания, судьбы и т.п., как более полное познание, и, стало быть, приятие своей собственной изначальной природы, как непрерывное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» (6, С. 49).

Сама индивидуальность понимается в данном случае не как непохожесть (черты, отличающие человека от другого), а как самобытность, уникальность: неповторим в личности прежде всего мир ее стремлений, мотивов, ориентаций, потребностей, установок, ценностей. Суть этого подхода кратко и четко выражена М.М.Бахтиным: *«Творчество не сводится к технике делания, а является духовно-нравственным зарядом к действию»* (1). Таким образом, любой ребенок изначально обладает определенным творческим потенциалом, может и должен быть творческой личностью. Именно в этом смысле следует понимать высказывание Н.Рериха: *«Творчество – это природный смысл жизни»*.

С этой точки зрения, нам представляется некорректным стремление Н.И.Шевандрина рассматривать творческий потенциал личности

безотносительно позитивной социальной, нравственной направленности личности. Представители гуманистической психологии видят главную задачу раскрытия и развития потенциальных сил человека в достижении следующей цели – «быть самим собой и для себя, и стать счастливым благодаря полной реализации дара, представляющего человеческую особенность – дара разума, любви, труда на благо человека и во имя человека» (10, С.424-425).

Смысл и назначение развития творческого потенциала личности Э.Фромм видит в ее самореализации, в формировании «плодотворной ориентации» человека в мире, под которой понимает определенную основополагающую установку на использование и реализацию заложенных в нем потенциальных возможностей, раскрытие своих сущностных сил (10, С.474-490).

Опираясь на данные идеи в определении сущности творческого потенциала личности и ведущих положений концепции ее развития в системе дополнительного образования, мы исходим из целостного подхода к развитию личности и не отрицаем значения общих и специальных способностей, креативности как компонентов развитого творческого потенциала личности. В то же время данные способности и креативность есть результат развития имеющихся задатков, большинство из которых, по мнению психологов и генетиков, изначально присущи большинству детей. ***Творческий потенциал личности мы рассматриваем как интегративную характеристику имеющихся возможностей и свойств личности, обеспечивающих ее творческую активность, позитивную самореализацию и индивидуализацию в социуме.***

Относительно сочетания компонентов творческого потенциала личности Д.Б.Богоявленская высказывает гипотезу о том, что творчество – это нечто большее, чем просто совокупность уровней функционирования каждого компонента. Во-первых, для некоторых компонентов может существовать пороговый эффект (например, в знаниях); этот порог является пределом определенного рода, поскольку независимо от уровней, достигнутых другими компонентами, творчество в области, о которой творящий знает очень мало или не знает ничего, просто невозможно. Во-вторых, среди компонентов возможна определенного рода компенсация, когда сила какого-то одного компонента (например, творческой направленности, мотивации личности) компенсирует слабость другого (например, уровня интеллектуального развития). В-третьих, компоненты могут начать взаимодействовать (например, интеллект и мотивация); при этом подобного рода взаимодействие может привести к нелинейному увеличению эффекта (иными словами, творчество

высокомотивированного умного человека обычно превышает творческую как высокомотивированного человека с более низким уровнем интеллекта, так и немотивированного человека со сравнимым уровнем интеллекта) (2).

Мера реализации творческого потенциала личности зависит как от социальных институтов воспитания, обеспечивающих его развитие, так и от самой личности. Справедливо утверждение, что «способность к творчеству – это путь развития способностей и становления личности, ибо она непредзадана и строится постоянно. Шаг назад – и вы не способны творить» (2).

Цели и принципы образовательной и воспитательной деятельности ОДЦТ по развитию творческого потенциала ребенка

Основной *целью* образовательной деятельности Дворца является создание условий для развития и реализации творческого потенциала личности в процессе освоения свободно выбранных дополнительных образовательных программ и в различных видах социально-культурной деятельности, обеспечивающих ее дальнейшее самоопределение и самореализацию в социуме.

Перевод данной цели в систему воспитательных задач требует создания *модели личности*, обладающей развитым творческим потенциалом.

Личность с развитым творческим потенциалом – это:

- плодотворно ориентированная личность (Э.Фромм);
- самоактуализирующаяся личность (А.Маслоу);
- полноценно функционирующая личность (К.Роджерс);
- духовно развитая и социально адаптированная личность.

Ее основными характеристиками являются:

- развитые творческие способности (специальные и общие), креативность;
- духовные интересы и потребности: увлеченность делом, высокая мотивация, творческая направленность, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании;

- готовность к творчеству не только для себя, но и для других;
- позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, готовность к самоопределению и самореализации;
- самостоятельность, социальная активность и ответственность, способность к самоорганизации и самоуправлению;
- готовность к присвоению социальных норм и ценностей культуры, их сохранению и умножению, к ценностному самоопределению в различных ее сферах;
- готовность к пониманию, принятию других людей, сотрудничеству с ними.

Согласно модели достижение цели требует решения следующих *задач*:

- Развития креативности, общих и индивидуальных способностей детей (музыкальных, драматических, хореографических, изобразительных, спортивных и др.).
- Удовлетворения и развития духовных интересов и потребностей.
- Создания условий для самопознания, самооценки и формирования позитивной «Я-концепции», уверенности в себе, готовности к самоопределению и саморазвитию.
- Развития самостоятельности, социальной активности и ответственности, способности к самоорганизации и самоуправлению.
- Обеспечения ценностного самоопределения в различных сферах культуры и социальной жизни, присвоения социальных норм и ценностей культуры и культуротворчества.
- Формирования готовности к сотрудничеству, пониманию и принятию других людей.
- Формирования системы деловых и межличностных отношений, активной совместной творческой деятельности в детском коллективе как среде развития творческого потенциала личности.

Принципы образовательной деятельности ОДДТ по развитию творческого потенциала ребенка:

1. Принцип центрации на личности ребенка, ориентации на его интересы, потребности и возможности, их развитие, становление его как субъекта своей деятельности и жизнедеятельности в целом. При этом, акцентируя внимание на индивидуальном, личностном в ребенке, нельзя забывать, что своей жизнью человек реализует два своих назначения. Первое – это сохранение и развитие своей индивидуальности («Я – центр Мира»). Второе – он является одухотворенной частью одухотворенного Мира, выполняющей в нем свою миссию («Я – часть Мира»). Концентрируя внимание только на индивидуальности ребенка, мы способны развить, прежде всего, его самость, сформировать эгоцентрическую позицию. Сегодня мы все больше видим и понимаем, чем это грозит человечеству. Вот почему ведущей идеей, определяющей развитие творческого потенциала личности является идея духовности.

Духовность рассматривается нами как целостность внутреннего мира личности. Она определяется не только образованностью, широтой и глубиной культурных запросов личности, но и предполагает постоянный, непрекращающийся труд души, осмысления мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, человеческих отношений, способность к творчеству. Это и особый эмоциональный строй личности: способность к тонким движениям души, утончение чувств, обостренное восприятие всего, что окружает человека, и, прежде всего она проявляется в духовных связях между людьми. Таким образом, понятие «духовность» отражает единство рационального и эмоционального, интеллектуального, нравственного и эстетического в личности. Потребность в идеальном, красоте и гармонии требует регулярной реализации ее в повседневной деятельности людей. Результатом духовного развития личности должно стать создание своего индивидуального образа жизни, гармоничного с окружающим миром («Мир вне меня – мой собственный Мир, и Я – часть этого Мира») как основы проявления и развития ее творческого потенциала.

2. Принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства (П.И.Третьяков), согласно которому:

- признается возможность неравномерности в развитии различных способностей личности, ее специальной одаренности, вследствие чего каждый ребенок может реализовать себя и достигнуть успеха в каком-либо виде деятельности;

- продвижение ребенка в развитии его творческого потенциала нужно определять на основе сравнения достигнутых результатов с его собственными результатами, а не с успехами других учащихся;
- педагог опирается на интересы и потребности ребенка в данной деятельности, а не только на достигнутые результаты, учитывает существование различий во времени проявления и интенсивности развития творческих способностей детей (у одних раньше, у других позже)

3. Принцип целостности, который проявляется и рассматривается в нескольких аспектах.

- Целостное развитие творческого потенциала личности предполагает гармоничное развитие всех составляющих его личностных свойств.
- Все это возможно посредством целостной организации воспитательного процесса на основе использования возможностей образовательных программ дополнительного образования, досугово-развивающей деятельности детских объединений, студий и учреждения дополнительного образования (УДО) в целом.
- Обретение личностью своей целостности в образовательном процессе также связано с созданием условий для самопознания, самоосознания своей индивидуальности, своих возможностей и способностей, своего творческого потенциала посредством непрерывного характера образования в условиях преемственности дополнительных образовательных программ.

4. Принцип социальной направленности означает, что деятельность Дворца ориентирована на развитие социально адаптивной и в то же время социально автономной личности, готовой к активным социальным действиям по преобразованию окружающей среды. Его реализация предполагает выбор содержания, форм и методов воспитания, обеспечивающих формирование гражданского сознания и социальной активности воспитанников, готовности к творческому личностному вкладу в развитие объединения, УДО, общества в целом.

5. Принцип культуросообразности. Развитие творческого потенциала личности предполагает введение ребенка в мир культуры и самоопределение в ней. Вся образовательная деятельность Дворца основывается на общечеловеческих ценностях культуры и строится в соответствии с ценностями и традициями национальных и региональной культур Поволжья, Ульяновской области, не противоречащих общечеловеческим, что отражается:

- в предложении воспитанникам дополнительных образовательных программ и сфер досугово-развивающей деятельности, приобщающих их к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом: к культуре бытовой, физической, производственной, коммерческой, духовной, политической, интеллектуальной, нравственной, экологической и т.д., в которых происходит творческое самоопределение, формирование творческой направленности личности;
- в обеспечении социокультурной направленности всех мероприятий;
- в учете национально-культурных традиций, потребностей и интересов детей.

6. Принцип реализации личностно-деятельностного и субъектного подходов, согласно которым ведущим условием развития творческого потенциала ребенка выступает включение детей в разнообразные виды творческой деятельности, в процессе которой:

- педагог выступает в роли организатора деятельности, а не только как транслятор знаний и способов деятельности;
- присвоение и интериоризация ребенком социальных норм и требований происходит посредством осознания их личностного смысла, смыслообразования и смыслостроительства в процессе совместной деятельности и общения;
- обеспечивается субъектная позиция воспитанника посредством самостоятельного и совместного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии ее результатов;
- выстраивается система отношений педагогов с воспитанниками на основе открытости, доверия, диалога, создающих условия для самораскрытия и самореализации творческого потенциала учащихся.

Механизм и педагогические условия развития творческого потенциала ребенка в системе дополнительного образования

Механизм развития творческого потенциала личности ребенка в условиях УДО заключается в целенаправленном использовании форм и способов включения учащихся в творческий процесс, позволяющий осуществлять постепенный

переход от алгоритмизированных способов деятельности к продуктивным, творческим; от развития педагогом творчества детей к саморазвитию; от собственной творческой деятельности учащегося к организации творческой деятельности других.

Действие данного механизма возможно при реализации следующих условий:

1. Создания диагностического комплекса, включающего в себя методики диагностики развития творческого потенциала личности, использование данного комплекса для отслеживания динамики продвижения детей в творческом развитии.
2. Разработки и реализации новых, совершенствования имеющихся образовательных программ, направленных на развитие творческого потенциала ребенка, в том числе его общих и специальных способностей (интеллектуальных, музыкальных, художественных, хореографических, технических, экономических и т.д.), включающих в себя:
 - целевую установку на развитие творческого потенциала;
 - содержание обучения и воспитания, обеспечивающее освоение необходимых знаний, способов творческой деятельности, формирование системы ценностных координат и творческую направленность личности;
 - методы и формы учебной и внеучебной деятельности детей, позволяющие обеспечить их постепенный переход к более высоким уровням творчества и творческой активности;
 - материальные, организационные и психологические условия, стимулирующие творческие проявления детей;
 - критерии и методы оценки эффективности образовательной деятельности (в том числе критерии и методы оценки развития специальных способностей личности, специфичные для каждой программы).
3. Разработки программы воспитания, обеспечивающей создание воспитательной системы ОДДТ, направленной на развитие творческого потенциала воспитанников.
4. Разработки и реализации программы работы с одаренными детьми: поиска и поддержки творческого развития таких детей, в том числе проживающих вне г.Ульяновска и не имеющих необходимых условий для развития своего творческого потенциала.

5. Разработки и использования методов, форм, технологий развития творческого потенциала детей в условиях образовательной и культурно-досуговой деятельности.
6. Организации досугово-развивающей деятельности в УДО, создающей условия для развития творческого потенциала ребенка, для его творческой самореализации в различных видах и формах данной деятельности.
7. Создания творческой развивающей среды в ОДДТ, а также расширение пространства и среды развития и реализации творческого потенциала учащихся посредством осуществления взаимодействия с учреждениями и организациями города и области в процессе организации досугово-развивающей деятельности.
8. Подготовки педагогов ОДДТ и педагогов дополнительного образования УДО области к педагогическому взаимодействию, направленному на развитие творческого потенциала воспитанников в образовательной деятельности посредством организации творческих учеб, семинаров, творческих мастерских, тренингов развития профессионально-творческой направленности личности педагога.

Критерии и показатели эффективности процесса развития творческого потенциала личности

Одной из важнейших задач любых преобразований в сфере образования выступает задача оценки их эффективности. По С.И.Ожегову, эффективность – это действенность чего-либо (7). Под понятием «эффективность» мы имеем ввиду степень результативности исследуемого процесса, определяемой не только по соответствию его реальных результатов прогнозируемым, но и по появлению новых. В то же время мы согласны с точкой зрения, соотносящей результативность с качественной определенностью, качественными изменениями, позитивной динамикой исследуемого процесса (3, С.53-54).

Решение проблемы оценки результативности педагогического процесса, по мнению Н.М.Борытко, напрямую зависит от того, какие критерии к определению его динамики положены в ее основу: критерии процесса, ориентирующие исследователя на преобразование самого процесса, его переход в новое качественное состояние; или критерии результата, предполагающие

оценку преобразования его субъектов, развития личностных свойств и т.д. (3, С.61-63).

Для оценки эффективности процесса развития творческого потенциала ребенка в условиях дополнительного образования могут быть использованы как те, так и другие критерии. *К характеристикам процесса*, подтверждающим его эффективность, необходимо отнести *качество организации* образовательного процесса в УДО: его системность, целенаправленность, взаимосвязь и соответствие всех компонентов; а также *практические результаты*: реальные творческие достижения учащихся, интенсивность творческой деятельности, удовлетворенность всех включенных в нее субъектов, долговременность и стабильность функционирования развивающих образовательных программ, их востребованность.

При оценке результата должны использоваться критерии, соответствующие прогнозируемым целям и задачам деятельности, то есть отражающие лично-преобразующую и развивающую направленность предлагаемой концепции и инновационной модели ее организации. В теории и практике образования существует ряд требований, предъявляемых к выделению и обоснованию критериев данной группы.

По мнению И.Ф.Исаева, данные критерии должны соответствовать следующим требованиям: а) обеспечивать измерение всех входящих в данное образование компонентов и, вместе с тем, отражать существующие между ними взаимосвязи; б) раскрываться через ряд качественных и количественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия, при этом качественные показатели должны выступать в единстве с количественными; в) отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-педагогическом пространстве (5, С.125-126).

На основе выявления цели и задач деятельности ОДДТ, направленной на развитие творческого потенциала личности ребенка, нами выделены критерии, отражающие качественные характеристики свойств личности, развитие которых позволяет судить об эффективности предложенной концепции, а также разработана соответствующая им система показателей.

В число данных критериев и показателей входят:

1. Развитые творческие способности (специальные и общие): креативность, личностные творческие характеристики: оригинальность, гибкость, любознательность, воображение и др.
2. Духовные интересы и потребности, творческая направленность: увлеченность делом; высокая мотивация; потребность в саморазвитии, самосовершенствовании; готовность к творчеству не только для себя, но и для других.
3. Позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, готовность к самоопределению и самореализации: сформированность адекватной самооценки, позитивного самоотношения, способности к рефлексии, стремления к самореализации в различных видах деятельности.
4. Самостоятельность, социальная активность и ответственность, социальная направленность; способность к самоорганизации и самоуправлению; готовность самостоятельно принимать решения и отвечать за свои действия, стремление активно участвовать в общественной жизни объединения и дворца, готовность к организации деятельности и поведения.
5. Готовность к присвоению социальных норм и ценностей культуры, их сохранению, к ценностному самоопределению в различных ее сферах: сформированность ценностного отношения к окружающим людям, к искусству, природе, Родине и т.д.: 1) восприимчивость к ценностям культуры; 2) их принятие; 3) готовность отстаивать и воплощать данные ценности в деятельности и поведении.
6. Готовность к пониманию, принятию других людей, сотрудничеству с ними: умение соотносить свои интересы с интересами других детей, взрослых; умение работать совместно с другими, общаться, видеть позитивное в них, помогать и поддерживать.

Выделенная система критериев и показателей позволяет оценить эффективность развития отдельных компонентов развитого творческого потенциала, вместе с тем основным критерием с точки зрения целостного подхода к развитию и формированию личности выступает *степень гармонизации* в развитии данных свойств.

Литература:

1. *Бахтин М.М.* Эстетика художественного творчества. – М., 1979.
2. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
5. *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.-Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. – 219 с.
6. *Маслоу А.* Психология бытия. Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
7. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. Изд. 7-е. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1968. – 900 с.
8. *Олах А.* Творческий потенциал и личностные перемены // Общественные науки за рубежом. – Р. Ж. Сер. Науковедение, 1968. – № 4. – С. 69-73.
9. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
10. *Фромм Э.* Бегство от свободы; Человек для себя. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672 с.
11. *Шевандрин Н.И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманитарный центр Владос, 1999. – 512 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н. Никитина, Л.Ф. Знаменская, В.В. Гриценко, г. Ульяновск

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития представляют все новые более высокие требования к человеку и его здоровью. Кризисные явления в обществе способствуют изменению мотивации образовательной деятельности у детей разного возраста, снижают творческую активность, замедляют их физическое и психическое развитие, вызывают отклонения в социальном поведении.

Обнаруживаемая в российском обществе тенденция к нарастанию социальной нестабильности во многом связана с усилением социальной дезадаптации, гражданской индифферентности молодежи, расширением масштабов и темпов распространения наркомании и токсикомании, подростковой преступности, увеличением количества детей с аддиктивным поведением.

В силу этих причин проблемы сохранения здоровья взрослых и детей становятся особенно актуальными во всех сферах человеческой деятельности и особенно остро в образовательной деятельности (области). Между тем, принятые Государственной Думой и Министерством образования РФ законодательные акты и постановления «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.» и другие недостаточно реализуются в практике воспитательной деятельности учреждений общего среднего образования в связи с определенной государственным стандартом структурой и содержанием образовательных программ и их преимущественно когнитивной направленностью. В сложившейся ситуации дополнительное образование выступает социально значимым фактором, призванным создать условия для сохранения и совершенствования социального здоровья развивающейся личности.

Основные понятия концепции

Здоровье рассматривается как состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений (8, С. 94). Данная уравновешенность является результатом целостного развития человека, гармонизации всех его подструктур со всеми видами сред (природной, социальной, культурной). Таким образом, здоровье, согласно Уставу Всемирной организации здоровья, есть «состояние полного физического, духовного и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Вместе с

тем, отмечая субъективный характер данного определения, Л.Г.Татарникова указывает на то, что оно исключает из дефиниции здоровья людей, имеющих приобретенные или врожденные физические дефекты (10, С.22). Многие авторы справедливо считают, что главную роль в обеспечении здоровья играют его духовная (в том числе душевная, психическая) и социальная составляющие, от которых зависит способность человека компенсировать и корректировать свое физическое состояние.

Здоровье психическое – это состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нем всегда отражены общественные нормы, групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека.

Наиболее неопределенным и многозначным понятием является понятие «социальное здоровье». Н.В.Сократов определяет социальное здоровье как «оптимальные, адекватные условия социальной среды, препятствующие возникновению социально обусловленных заболеваний, социальной дезадаптации, определяющие состояние социального иммунитета и гармоничное развитие личности в социальной структуре общества» (9, С. 95). В данном определении понятие, характеризующее состояние человека, сводится к понятию, характеризующему окружающую его среду, что не корректно. Мы рассматриваем **социальное здоровье как интегративную характеристику состояния и свойств личности, обеспечивающих ее социальное благополучие**. Функции социального здоровья – предупреждение социальной дезадаптации, обеспечение самореализации и самоактуализации личности. Поэтому оно взаимосвязано с психическим здоровьем человека, во многом и одновременно являясь его результатом и условием. От уровня социального здоровья зависит и физическое здоровье человека, поскольку только социально здоровый человек ориентирован на сохранение и поддержание позитивного физического состояния. По данным В.Франкла, у 90% тяжелых хронических алкоголиков и почти 100 % наркоманов наблюдается утрата смысла жизни, выступающего в качестве интегрированного показателя социального здоровья личности (11, С.225-226). Главный педиатр Санкт-Петербурга И.М.Воронцов пишет, что многие заболевания имеют свою этиологию и связаны с социальными причинами: *«Через школы, библиотеки, радио и телевидение можно формировать и гениев и нравственных уродов. Деспотические общества не только ориентированы на формирование таких уродов, но могут извратить и представления о биологическом здоровье, а через эту ступень*

уже вмешаться и в само становление и поддержание биологического здоровья» (10, С.35).

Социальное здоровье выступает как результат и мера социализации человека, его социальной востребованности (6, С.30). Следовательно, для того, чтобы осознать сущность данного понятия, необходимо соотнести его с понятием **«социализация»**. Понятие «социализация» имеет много значений и его интерпретации зачастую не совпадают. В самом общем виде его трактуют как процесс и результат вхождения индивида в систему социальных отношений, в социальную практику в целом, усвоения и воспроизводства человеком социального опыта (5, С. 42). В отличие от субъект-объектного подхода, согласно которому общество рассматривается как субъект, а индивид как объект социализации, А.В.Мудрик подчеркивает момент активного взаимодействия, трактуя социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» (4, С.9).

Субъект-объектный подход базируется на представлении о социализации как адаптации личности к социальной среде и социокультурным нормам. Согласно данному подходу процессы социализации и индивидуализации разделяются и противопоставляются.

Субъект-субъектный подход основан на рассмотрении индивидуализации как неотъемлемой составляющей социализации. Согласно А.В.Мудрику, сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления (автономизации) человека в условиях конкретного общества.

Исходя из исходных мировоззренческих представлений о сущности социализации определенной культуры, нации, других общностей или групп создается **социокультурный эталон здоровья** – матрица, формирующая социальные представления. Как отмечают О.С.Васильева и В.Р.Филатов, наиболее распространенными в современном мире выступают два типа эталонов: 1) *адаптационный эталон*, рассматривающий социальное здоровье как приспособленность индивида к окружающей среде; 2) *антропоцентрический эталон* – социальное здоровье как всесторонняя самореализация, раскрытие творческого и духовного потенциала личности (1). Антропоцентрический эталон здоровья базируется на представлении о динамичной, свободной развивающейся, открытой опыту и ориентированной на

высшие ценности личности. Основными принципами и критериями здорового существования в свете этого эталона следует признать свободное творческое самовыражение, развитие (личностный рост), интеграцию опыта и духовное самоопределение.

Данные эталоны фиксируют в себе крайние точки зрения, а истина, как известно, лежит посередине. Социально здоровый человек – это человек, одновременно сочетающий в себе способность быть свободным и ответственным, индивидуальным и адаптивным, культуросообразным и культуротворческим. Данное соотношение поддерживается фундаментальным свойством, обеспечивающим целостность и гармоничность многообразных сторон личности, – субъектностью.

Общая цель социального оздоровления конкретизируется, получает свое реальное воплощение в личностном образе ребенка, т.е. его индивидуальных особенностях как совокупном результате природных предпосылок, истории и обстоятельств жизни, особенностей душевных переживаний, характера. Становление личностного образа – процесс внутренний, обусловленный развитием самосознания, приобщением к культурным ценностям.

Осмысление содержания понятия «социальное здоровье» делает необходимым соотнесение его с близкими, но отличающимися понятиями «социальная компетентность», «социальный интеллект».

Социальная компетентность – «это система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро адаптироваться, принимать решения...» (2, С.480). На наш взгляд, социальная компетентность не сводится к способности и готовности к позитивному действию и взаимодействию в социуме, но и определяется способностью к созиданию, проявлению и актуализации себя как субъекта социальной жизни. Социальная компетентность – составляющая и условие обеспечения социального здоровья личности.

Для осмысления концептуальных основ и механизмов обеспечения социального здоровья личности не менее значимо осознание сущности феномена «социальный интеллект». **Социальный интеллект** – способность понимать других и действовать или поступать мудро по отношению к другим (Э.Торндайк). Более широкое понимание заключается в трактовке его как интегральной способности, определяющей не только успешность общения, но и социальной адаптации (Дж.Гилфорд): способности к социальному восприятию,

социальной чувствительности, социальной памяти и социальному мышлению. Таким образом, **социальный интеллект** → **социальная компетентность** → **социальное здоровье** – вот та цепочка, которая отражает взаимоотношения между данными понятиями, определяет в совокупности и взаимопроникновении данных феноменов успешность процесса социализации.

Социальное здоровье выступает, в свою очередь, важнейшей предпосылкой формирования *социально зрелой* личности. По мнению некоторых психологов, понятия «здоровая личность» и «зрелая личность» тождественны (3, С.52). Вместе с тем, социальная зрелость как интегральное качество и уровень развития растущего человека признается авторами акмеологической концепции школьного образования (В.Н.Максимова) в качестве социально-педагогического результата и рубежного этапа взросления в старшем школьном возрасте (3, С.45). В то же время, ребенок более раннего возраста, не достигший социальной зрелости, может быть вполне социально здоровой личностью. Социальное здоровье младших школьников выступает одной из составляющих и основой их учебной зрелости, а для выпускников основной школы – личностной зрелости.

Компоненты социального здоровья личности

Социальное здоровье – интегративная характеристика состояния и свойств личности, системное личностное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных, образующих его структурных компонентов. Состав этих компонентов включает, с одной стороны, все подструктуры личности (когнитивную, аффективную, поведенческую и деятельностную), а, с другой, обеспечивает гармонизацию адаптивности (приспособления) личности и ее автономизации (обособления) как важнейшего критерия социального здоровья.

1. Ценностно-нормативная позиция личности.

Основными показателями сформированности данной позиции выступают:

- принятие норм социально-адаптивного поведения;
- уважение к жизни и достоинству другого человека, позитивное отношение к окружающим;
- позитивное отношение к самому себе (самопринятие);
- ориентация на здоровый образ жизни.

2. Социально-адаптивное поведение

- готовность к самоконтролю и саморегуляции;
- социальная ответственность;
- отсутствие привычек аддиктивного и девиантного поведения.

3. Социальная активность

- активное участие в социальной жизни;
- социальная автономность;
- самостоятельность.

4. Позитивное социально-психологическое самочувствие

- удовлетворенность смыслом жизни;
- успешность в социальных контактах, в том числе: удовлетворенность общением со сверстниками, удовлетворенность своим положением в группе, успешность общения с родителями, педагогами и другими взрослыми;
- успешность в основных сферах деятельности;
- низкая тревожность.

5. Социально-психологическая адаптивность как интегративный показатель социального здоровья.

Гармоничное соотношение всех этих компонентов выступает ведущим критерием определения и оценки уровня социального здоровья личности.

Подходы и принципы деятельности по обеспечению социального здоровья детей и подростков в условиях дополнительного образования

Подход – мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов педагогического процесса. В соответствии с выделенными компонентами социального здоровья, для его обеспечения в основу педагогического процесса

Детско-юношеского центра №3 г. Ульяновска нами положены аксиологический, личностно-деятельностный и субъектный подходы.

Аксиологический подход. Сущность аксиологического подхода заключается в ориентации дополнительного образования на интериоризацию и выработку воспитанником системы социально приемлемых ценностей, определяющих его отношение к миру, к другим людям, к самому себе как основы формирования социально-нормативного поведения и активной социальной деятельности. Сегодня психология и педагогика сосредотачивают внимание на формировании ценностного отношения к миру как основной задаче образования. *«Человек перемещается, словно в раковине, образованной всякий раз особенной субординацией ценностей и ценностных качеств. Эту раковину он повсюду носит с собой, и ему не избавиться от нее, как бы быстро он не бежал, Через окна этой раковины он воспринимает мир и самого себя»*, – пишет М.Шелер (12, С.341). Ценностное отношение человека определяет его психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в социальной жизни и деятельности. Особое значение приобретает в данном процессе ориентация формирующейся и развивающейся личности на ценности здоровья и здорового образа жизни. Условием формирования ценностно-нормативной позиции является ценностное самоопределение школьника по отношению к самому себе, к другим субъектам взаимодействия (взрослым и сверстникам), к правовым и моральным нормам общества, к здоровью как важнейшей ценности человека. Следовательно, предлагаемые образовательные программы и осуществляемая в учреждении дополнительного образования культурно-досуговая и общественно-полезная деятельность должны создавать условия для ценностного самоопределения учащихся во всех сферах человеческих отношений и жизнедеятельности.

Личностно-деятельностный подход. Не подлежит сомнению тот факт, что социальное здоровье человека зависит от его социальной активности, определяемой степенью включенности и характером осуществляемой им деятельности. Психологи доказали, что для каждого человека свойственна поисковая активность, проявляющаяся в стремлении найти нишу для реализации присущей ему от природы физической и психической энергии, перераспределения и реализации энергетического и личностного потенциала. Если ребенок не находит социально приемлемую и личностно значимую сферу применения этой активности, он реализует ее в асоциальных формах. Именно поэтому эффективность педагогического процесса зависит от включения

учащихся в активную, социально и индивидуально значимую деятельность. Посредством организации данной деятельности осуществляется присвоение учащимися социального и профессионального опыта, развитие психических функций и способностей, формируется система отношений к миру и к самому себе. Однако эффективность данной деятельности может быть разной в зависимости от: степени самостоятельности, творческой активности учащихся, индивидуального или совместного характера, ее социальной или индивидуальной направленности. Сегодня общепризнано, что формирование социально здоровой личности не может осуществляться только посредством деятельности, построенной на исполнительской активности, воспроизводстве социальных образцов. Необходим перевод ребенка в позицию субъекта данной деятельности.

Субъектный подход к обеспечению социального здоровья детей и подростков ориентирует систему дополнительного образования на формирование субъектной позиции человека в мире, становление его не просто как деятельного существа, но прежде всего как существа самодеятельного, подлинного субъекта собственной жизнедеятельности. Внимание с внешней, предметной деятельности, ориентированной на изменение человеком окружающего мира, перемещается на внутреннюю, направленную на изменение им самого себя и своего отношения к миру. С этой точки зрения в центре социально-педагогического процесса становится самодеятельность ученика как процесс его самоизменения, принятия решений, определяющих выбор ценностей, целей и способов своей социальной деятельности, осуществляемый *посредством непосредственного включения его в социальный процесс через активное социальное действие*. Субъектная позиция ребенка обеспечивается не только владением и самоорганизацией им своей собственной деятельности, приобретением собственного социального опыта, но и включением их в социальную практику по организации деятельности других, помощи и поддержки их социального развития и существования.

Данные подходы определяют основные **принципы социально-педагогической деятельности, направленной на обеспечение социального здоровья детей и подростков**. В основу данной деятельности нами положены следующие принципы:

1. **Принцип целостности** – ориентации педагогического процесса на создание условий для целостного развития личности, обеспечения всех составляющих социального здоровья детей и подростков.

2. **Принцип комплексности, сквозного подхода** – заключается во включении всех направлений деятельности учреждения дополнительного образования в процесс обеспечения социального здоровья учащихся, в преемственности между различными видами детской деятельности и в привлечении всех участников педагогического процесса (валеолог, социальный педагог, психолог, педагог дополнительного образования и др.), социума к непосредственному и сознательному участию в целенаправленной деятельности по социальному оздоровлению детей и подростков.
3. **Принцип социальной компенсации и безопасности** – обеспечения социальной и правовой защищенности детей и подростков, требующих социальной поддержки, использования способов и методов социального воспитания, не наносящих вреда социальному здоровью детей.
4. **Принцип социального закаливания** детей и подростков (М.И.Рожков) – создания условий для преодоления социальных трудностей, жизненных проблем, отстаивания своей позиции и проявления социальной активности, овладения учащимися способами психологической защиты от манипуляций и группового давления; включения воспитанников в ситуации, требующие волевых усилий для преодоления негативных воздействий социума, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.
5. **Принцип социосообразности и культуросообразности** педагогического процесса по обеспечению социального здоровья детей, ориентации их на социально и культурно приемлемые нормы и эталоны физического, психического и социального здоровья.
6. **Принцип социотолерантности** – признание права человека как высшей ценности на выбор собственного стиля социальной жизни, коренным образом не противоречащего принятому в данном сообществе и не наносящему вреда собственной жизни и социальному здоровью других людей.
7. **Принцип включения воспитанников в активную социальную практику, возвращения и преобразования социального опыта** посредством моделируемых в образовательном процессе и реальных ситуаций социального взаимодействия, социальной помощи и организации социально ориентированной деятельности.

Основные условия и направления деятельности УДО

по обеспечению социального здоровья учащихся

Основными условиями обеспечения социального здоровья детей в детско-юношеском центре выступают: 1) *социальное научение*; 2) *социально-психологическое сопровождение и помощь детям*; 3) *организация социальной практики и опыта учащихся*; 4) *социализация образовательной среды*. В соответствии с этим нами определены следующие основные направления социально-педагогической деятельности ДЮЦ:

1. Образовательная деятельность, обеспечивающая социальное научение – присвоение учащимися системы социальных знаний, ценностей, формирование социально значимых умений и навыков, лежащих в основе их социального здоровья. Данная деятельность осуществляется посредством разработки и реализации образовательных программ социально-педагогической направленности:

- формирующих ценностно-нормативное отношение и поведение детей на основе усвоения этических ценностей, стремление к сотрудничеству и взаимопониманию, умение взаимодействовать с другими и управлять собой (программа «Уроки добра»);
- ориентирующих на здоровый образ жизни и формирующих умения выстраивать свои отношения с окружающей природной и социальной средой, сохранять свое здоровье (программа «Основы здорового образа жизни, спортивные программы «Бокс», «Спортивная аэробика», «Коррекционная гимнастика»);
- обеспечивающих усвоение системы ценностей и способов жизнедеятельности, предупреждающих аддиктивное поведение детей и подростков (программа «Позитивная профилактика аддиктивного поведения детей и подростков»);
- способствующих формированию правовой культуры подростков и старшеклассников (программа клуба «Фемида»);
- помогающих овладеть способами проведения своего досуга и досуга других (программа клуба «Всегда всем весело», программа подготовки организаторов культурного досуга школьников в условиях летнего лагеря),

умениями и навыками самообслуживания (программа Школы моды «Маргарита»);

- направленных на подготовку старшеклассников к организации социальной практики других, овладение основами добровольческой, волонтерской деятельности (программа школы волонтеров-организаторов социальных инициатив «Центр гражданских инициатив»).

2. **Социально-психологическая деятельность**, направленная на сопровождение образовательных программ и помощь детям в решении их проблем. Психологическое направление осуществляется психологической службой ДЮЦ, призванной обеспечить адекватность педагогического процесса особенностям личности субъекта этого процесса: воспитанника и педагога дополнительного образования (ПДО). Психологическое сопровождение педагогического процесса, и, в частности, помощь ПДО. представляется одним из наиболее важных участков работы. Оказание помощи ПДО необходимо главным образом не в виде фрагментарных советов общепсихологического характера, а в форме, как достаточно связного и целостного сопровождения деятельности ПДО., так и, по мере возможности, нормализации социализации данного специалиста.

Приоритетное внимание психологи ДЮЦ №3 уделяют сопровождению программ развития личности.

- Первое направление деятельности психологической службы связано с диагностикой исходного состояния социального здоровья учащихся и мониторингом его изменения в процессе образовательной деятельности.
- Второе направление - развивающая работа с воспитанниками, включающая тренинги и различные виды групповой развивающей работы, психологическое консультирование и психологическая помощь детям группы риска, психологическое сопровождение семей детей.
- Опосредованное социально-психологическое воздействие (осуществляется через организацию соответствующей педагогической ситуации, среды, позволяющей детям развивать навыки эффективного общения, познавать себя и свои возможности, повышать самооценку и образовательную мотивацию).
- Дополнительной функциональной возможностью службы психологической помощи, увеличивающей действенность работы с детьми и подростками, может стать организация анонимного психологического консультирования

(«телефон доверия», переписка, «психологическая газета» и т.п.). Данная форма психологической службы в перспективе призвана стать «нулевым» начальным этапом индивидуальной работы с детьми и подростками.

- Психолого-педагогическое просвещение ПДО – вооружение их знаниями и умениями, необходимыми для эффективного построения социально ориентированных программ, успешного межличностного общения с воспитанниками и коллегами, профессиональной и личностной самореализации.
- Психологическая служба реализует социально-диспетчерские функции в оказании посреднической помощи педагогам, социологам, родителям, администрации в получении специализированной психолого-педагогической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции психолога.

Работа психологов базируется на взаимодействии с ПДО, с социальным педагогом и ориентируется не столько на эпизодические встречи, сколько на целенаправленную работу с педагогами, воспитанниками.

3. Организация социальной практики и опыта учащихся вне образовательной деятельности – третье направление обеспечения их социального здоровья – осуществляется посредством социально-педагогической деятельности по включению учащихся в социальный процесс через активное социальное действие и перевода их в позицию организатора социальной деятельности, помощника в сохранении социального здоровья других детей.

Особую роль выполняет в данном процессе *социальное служение* и *добровольческая деятельность*. Социальное служение рассматривается как деятельность, направленная на позитивные общественные изменения в социальной сфере путем организации благотворительной, добровольческой и гуманитарной поддержки членов общества (7, С.386). Включение учащихся в добровольчество как форму социального служения обеспечивает формирование таких ценностей, как единство, взаимопомощь, милосердие, развивает социальную активность, патриотизм, социальную ответственность. Немаловажным результатом участия в социальном добровольчестве становится осознание собственной способности изменить что-то в обществе, в окружающем мире в лучшую сторону, самым положительным образом сказывающейся на развитии самоуважения, уверенности в себе, развивает лидерские качества, социальный интеллект.

Работа по организации добровольчества включает в себя две составляющие:

- разработка и реализация социальных проектов, социальных акций и инициатив;
- подготовка волонтеров из числа старшеклассников по организации различных направлений социальной деятельности: по пропаганде здорового образа жизни и профилактике аддиктивного поведения среди сверстников, по организации социальных инициатив, по организации культурного досуга детей и подростков.

4. Социализация образовательной среды обеспечивается следующими направлениями деятельности ДЮЦ:

- обеспечение социально-профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, включающее в себя реализацию программ методической и социально-психологической помощи в овладении теоретическими знаниями в области социально-педагогической работы и здоровьесберегающими технологиями, а также ориентирующих их на сохранение собственного физического, психического и социального здоровья;
- взаимодействие с окружающей социальной средой (учреждениями среднего и профессионального образования, муниципальными органами управления образованием, общественными организациями и семьями учащихся) в социально-педагогической деятельности по обеспечению социального здоровья детей и подростков. Координирующую роль в решении задач данного направления выполняет общественная Академия социального образования, в деятельность которой вовлечена учащаяся молодежь Засвияжского района г. Ульяновска.

Литература:

1. *Васильева О.С., Филатов В.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб.пособие для студ. высш. Учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
2. *Куницына В.Н., Казарнова И.В., Почольша В.М.* Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб, 2001.

3. *Максимова В.Н.* Акмеология: новое качество образования: Книга для педагогов. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99 с.
4. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 200 с.
5. *Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А.* Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб.пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
6. Проект «Школа здоровья» / Под общей редакцией И.В.Кузнецовой. – М., 1999. – 208 с.
7. *Решетников О.В.* Актуальные вопросы организации социального служения // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С.385-388.
8. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
9. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: Учеб. пособие / Под общ. ред. Н.В.Сократова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.
10. *Татарникова Л.Г.* Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. Изд. второе. – СПб: Издательство «Петроградский и К», 1997. – 416 с.
11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
12. *Шелер М.* Избранные произведения. – М., 1994.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Шевцова, г. Новочеркасск

Преобразования в социально-экономической и политической сферах жизни современного российского общества, изменение условий его социокультурного развития оказывают огромное влияние на отечественную систему высшего образования. Интегрируя вокруг себя различные общественные системы, высшее профессиональное образование (ВПО), представляя собой форму социализации личности, цели и формы которого определяются социумом и регулируются государством, служит личностным целям и обеспечивает индивида знаниями, навыками и умением жить в данном конкретном социуме [1, С.345], становясь, тем самым, залогом успешной профессиональной и социальной жизни каждого человека. Отсюда значительно изменяются функции и роль образования, меняется как модель процесса обучения, так и схема передачи знаний: образование призвано стать системой, которая повышает социальную мобильность личности, формирует новый ценностный подход к жизни. Следовательно, актуальной методологической задачей современной педагогики становится пересмотр методологии, целей, смыслов, как целостного педагогического процесса, так и отношения к личности обучаемого.

Подобное признание личности обучаемого в качестве субъекта своей жизнедеятельности приводит к тому, что педагогу нелегко предугадать точно маршрут его индивидуального развития. На примере изучения в высшей школе предметов гуманитарного цикла мы можем рассмотреть происходящие преобразования механизма учебной деятельности, а также ценностные ориентиры обучающихся. Интересно понять не только общие закономерности феномена гуманитаризации ВПО, выявить роль гуманитарных предметов в формировании личности специалиста, но и развить у студентов ценностное отношение к гуманитарному компоненту профессионального образования, как на когнитивном, так и на реально-поведенческом уровнях.

Целью данной статьи является выявить ценностные основания гуманитаризации образования как одного из основных стратегических направлений высшего профессионального, в частности инженерно-технического, образования. Гуманитарная направленность высшего образования стала альтернативой технократическому и прагматическому вызову современной эпохи, и дискуссия о необходимости гуманитаризации ВПО в российском образовательном сообществе ведется уже не первый год, но научный интерес к этой проблеме не ослабевает. В чем же причина такого непрекращающегося интереса? Нам представляется, что эта проблема имеет два аспекта. Первый исходит из общепризнанного факта, что лишь в условиях широкой гуманитаризации образования может быть достигнута

фундаментальная подготовка будущего специалиста. А ведь фундаментальность образования, обеспечивающая специалистам возможность решать в будущем новые сложные задачи, является главной традицией российского высшего образования. Исходя из этого, процесс подготовки высококвалифицированного технического специалиста должен быть ориентирован на то, чтобы он был потенциально способен эффективно приложить свои знания и умения в будущем. Это, в свою очередь, предполагает формирование гибкой системы образования, целью которой является не формирование «завершенного специалиста», а развитие в нем способности к постоянному самостоятельному приобретению информации. Кроме того, есть и другой аспект проблемы гуманитаризации ВПО - общекультурный. Чем выше уровень общей культуры человека, тем легче ему решать технические или любые другие профессиональные задачи. При этом мы подчеркиваем, что расширение гуманитарных рамок профессионального образования, усиление его креативных компонентов, способны удовлетворить социальные потребности в развитии инициативных, творческих деловых качеств специалиста как личности, обладающей когнитивной ментальностью, владеющей культурными смыслами и ценностями, культурными нормами и ориентирами, а также к ориентации на социокультурную среду [2].

Гуманистическое профессиональное сознание личности специалиста сегодня приобретает особую значимость наряду с профессиональным мышлением (Е.В.Бондаревская, В.В.Краевский, И.Л.Бим, В.В.Сериков, И.С.Якиманская, В.А.Сластенин), что непосредственно связано с развитием социально - и личностно-ценных компонентов, мировоззрения человека в целом. В решении этого вопроса большую роль играют не только специальные знания и умения их применения, но и коммуникативные способности, речемыслительная компетенция специалиста любой сферы деятельности, поскольку вышеперечисленные способности помогают выработке ценностных ориентаций будущих специалистов. Именно поэтому современный этап развития образования характеризуется стремлением проникнуть в основания процесса гуманитаризации высшего профессионального образования, системно и органично вписать гуманитарные дисциплины в учебные планы и программы высшей школы, а также выявить возможности негуманитарных учебных дисциплин для гуманитаризации образования.

В качестве общих целей гуманитаризации ВПО, мы можем отметить:

формирование у студента качеств личности, необходимых для успешной будущей профессиональной деятельности, а также для удовлетворения потребностей саморазвития, самосовершенствования и самореализации;

интегрирование личности в национальную и мировую культуру;

воспроизведение, развитие и совершенствование кадрового потенциала общества;

обеспечение получения студентом профессии и соответствующей квалификации;

содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности с учетом разнообразия мировоззренческих подходов и реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Обозначив цели гуманитаризации высшего профессионального образования, социальную значимость этого процесса, мы можем сказать, что ключевое значение для современной ситуации в российском образовании приобретает такой аспект, как ценностные основания гуманитаризации образования. Актуальность этой проблемы объясняется тем, что гуманитарное образование как феномен культуры представляет собой систему духовно-практического освоения человеком реальности. Предметы и явления окружающего мира не только обладают присущими им объективными свойствами, которые отражаются в сознании, но и находятся в определенных связях с человеком, способствуя или препятствуя достижению поставленных им целей, осуществлению его жизненных планов. Поэтому человек не просто познает предметы и явления действительности, но оценивает их с точки зрения своих стремлений, своих потребностей и интересов. В зависимости от оценок, от имеющихся представлений постепенно складывается определенная направленность интересов, а, следовательно, и деятельность личности. Формируется, таким образом, ценностное сознание - реальный стержень фактически всех жизненных устремлений личности [3, С.6]. Ценностный взгляд на качество образования помогает правильно расставить акценты при отборе его содержания, а при выборе методов и способов обучения и развития обучаемого руководствоваться исключительно личностными, гуманистическими и гуманитарными подходами. Исходя из вышесказанного, важнейшей задачей гуманитаризации ВПО можно назвать развитие личности человека, развитие его способностей к выполнению своих профессиональных обязанностей по критериям общечеловеческих ценностей и культуры.

На наш взгляд, для того чтобы учебный процесс в вузе способствовал развитию такой личности, в системе ВПО по-прежнему должна осуществляться последовательная гуманитаризация. Именно гуманитарные аспекты профессиональной подготовки способствуют адекватному определению основных путей и направлений формирования специалиста как творческой личности, объединяющей в себе высокий профессионализм с социально-психологическими качествами, способной решать сложные научно-технические и социальные проблемы современности. Кроме того, гуманитарная направленность образования позволяет открывать новые способы и средства в организации и методике образовательного процесса. Плюрализм, альтернативность, креативность, диалогичность, индивидуализация, отказ от унификации учебного процесса, введение новых критериев образованности становятся важнейшими характеристиками современной модели развития образования - все это в своем совокупном действии способствует преодолению существующих недостатков профессионального образования.

Однако несмотря на повышающийся интерес к роли гуманитаризации профессионального образования, содержание гуманитарных предметов, на наш взгляд, ещё недостаточно интегрировано в целостную систему личностно и культуросообразного высшего профессионального образования. Необходимо указать на некоторую инерционность преподавания, т. к. современная теория личностно-ориентированного образования, деятельностный и культурологический подходы ещё недостаточно освоены преподавателями высшей школы, что отрицательно сказывается на создании и применении технологий развития личностного опыта студентов в процессе обучения. Кроме того, информационно-объяснительный подход, преобладающий в образовательном пространстве технического вуза, не предполагает обращения студентов к ценностно-смысловой основе получаемых знаний, практически не актуализирует процессы поиска смысла, выбора, рефлексии, оценивания.

Актуализация разрабатываемой в данной статье проблемы связана с формированием ценностного отношения к такому предмету гуманитарного цикла ГОС ВПО как «Иностранные языки», с развитием разнообразных личностных образовательных стратегий студентов в процессе освоения иноязычного знания. На наш взгляд, логика использования изучения иностранных языков для целей гуманитаризации ВПО должна учитывать специфику гуманитарного знания, его аксиологическую ориентацию, принципиально диалогичный характер и особое значение процессуальной интерпретации. Процесс обучения иностранным языкам в вузе обладает большими внутренними резервами, а основной задачей гуманитаризации ВПО

при изучении иностранных языков должно быть введение будущих специалистов негуманитарного профиля в историко-культурно-ценностной контекст профессиональных задач; задание алгоритмов рассмотрения и анализа фактов и явлений с гуманистической точки зрения [4].

К сожалению, как правило, в образовательном пространстве технического вуза, имеет место недооценка роли иностранных языков, в результате чего, у будущих специалистов инженерного профиля отсутствует представление о ценности иноязычного компонента профессионального образования. Между тем, влияние учебной деятельности по изучению иностранных языков на развитие личности обучаемого свидетельствует о наличии взаимного влияния между процессом овладения иностранным языком и процессом развития определенных качеств личности. Наличие взаимосвязи и взаимовлияния здесь проявляется в том, что на занятиях по иностранному языку, кроме приобретения знаний, навыков, умений, осуществляется совершенствование разнообразных социально-ценных качеств личности, необходимых специалисту.

Неоспоримым фактом является то, что иностранные языки, представляют собой не только определенный объем знаний, но способ и средство достижения и приобретения новых знаний, возможность расширения межкультурных коммуникаций, в том числе профессиональных, значение которых актуализировалось особенно в последние годы вследствие вхождения России в Болонский процесс. Кроме того, нынешнее же российское общество характеризуется наличием реальной потребности в специалистах со знанием иностранного языка. Иноязычная компетентность приобретает особую функциональную нагрузку как вид знаний, способствующих личностной самореализации в условиях современного социума, что тесно сопряжено с процессом профессиональной социализации. Иностранный язык становится одной из наиболее востребованных дисциплин в подготовке будущего специалиста, так как является тем механизмом, который дает ему возможность быть конкурентоспособным на современном рынке труда, позволяет сделать успешную профессиональную карьеру.

На современном этапе развития общества, когда во главу угла ставится компетентность, актуализируются высокий уровень образования и дополнительные навыки, функция изучения иностранного языка заключается в том, чтобы дать специалисту перспективу - понимание идей, тенденций, ценностей. Иностранный язык, таким образом, входит в характеристику профессионального образования как критерий профессионального, экспертного

знания, не ограниченного рамками отечественной научно-технологической мысли [5]. Поэтому, на наш взгляд, выпускник, освоивший конкретную специализацию, должен не только достаточно уверенно владеть иностранным языком в целом, но и уметь ориентироваться в особенностях речевого воздействия в сфере своей профессии, т.е. обладать комплексными навыками прагматической эффективной коммуникации. Сегодня перед молодыми специалистами открываются широкие перспективы и возможности обучения, прохождения практики и работы за рубежом, и, наконец, необходимо быть специалистами, компетентными в профессиональных вопросах на уровне достижений мировой науки и техники, что приводит студентов к осознанию необходимости изучения и получения прочных знаний по иностранному языку. Не менее важным нам представляется, что помимо определенной помощи в профессиональной социализации студентов - будущих специалистов, иностранный язык развивает разнообразные социально-ценные качества личности, обогащает ценностно-ориентированное мировосприятие студентов, развивает интеллектуальную, эмоциональную и деятельностную сферу личности.

Так как же решить сложную задачу развития профессиональных и личностных качеств будущего специалиста средствами дисциплины «Иностранный язык», особенно, если мы примем во внимание такие распространенные негативные моменты как ограниченное учебное время для изучения данной дисциплины, слабую довузовскую языковую подготовку, довольно низкую мотивацию овладения иноязычным знанием.

Мы полагаем, что экспериментальное решение коренных проблем курса иностранного языка, в том числе развитие познавательной активности студентов средствами иностранного языка, развитие дополнительных средств мотивации к изучению иностранного языка является важным шагом в этом направлении.

Авторское исследование и опытно-экспериментальная работа проводилась в 2004 г. на базе Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Этот крупнейший на юге России технический вуз уже несколько лет отстаивает свою позицию в вопросе гуманитаризации технического образования: еще в 1999 году ЮРГТУ (НПИ) совместно с Министерством образования РФ выступил инициатором создания на своей базе своеобразной экспериментальной площадки по гуманитаризации технического образования. Президент ЮРГТУ (НПИ) В.Е.Шукшунов подчеркивает, что этот эксперимент комплексный,

поскольку в процессе его реализации возникла необходимость развивать и фундаментализацию образования. Для улучшения качества образования, подготовки инженеров-творцов, личностей, а не просто носителей сухих инженерных знаний, нужны интегрированные, междисциплинарные знания. Именно поэтому взаимосвязь всех видов знаний - фундаментальных, гуманитарных и профессиональных, позволяет формировать у будущих инженеров целостное представление о мире, учить их системно реализовывать полученные профессиональные знания [6].

Задача нашей экспериментальной работы состояла в том, чтобы подтвердить принципиальную осуществимость обучения иностранному (в данном случае - английскому) языку как средству коммуникации, личностного и профессионального развития личности; оценить эффективность обучения в соответствии с обязательной и вариативной частями стандартов высшего профессионального образования в области языковой подготовки студентов неязыковых вузов; апробировать систему обучения, основанную на коммуникативном, культурологическом, страноведческом, деятельностном подходах к обучению иностранных языков с позиций личностно-ориентированного образования. Целью подобной задачи являлось развитие у студентов ориентировочной основы действий, связанных с получением, анализом, оценкой и переработкой информации из иноязычных источников; формирование у студентов представлений о междисциплинарных связях гуманитарного компонента образования через демонстрацию связей иностранного языка и других наук, возможностей использования иностранного языка как средства приобщения к профессиональному, социальному, культурно-нравственному опыту.

Методической основой эксперимента стали коммуникативный, культурологический, лингвострановедческий аспекты, которые способствуют обогащению предметно-содержательного плана дисциплины «Иностранный язык», а также деятельностный подход при профессионально-ориентированном обучении. Большинство ведущих методистов в нашей стране (С.Г. Тер-Минасова, И.А. Цатурова, И.Л. Бим, И.А. Зимняя) ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения иностранному языку с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей студентов. Неслучайно новые программы дисциплины «Иностранный язык», принятые в контексте стандартов высшего профессионального образования, носят коммуникативный характер, поскольку ведущая функция языка - коммуникативная. Способность к общению, которая затрагивает сферу

социальных отношений между людьми, самым естественным образом имеет «выход» на личностные качества человека, позволяющие успешно взаимодействовать друг с другом. Следовательно, данная способность, будучи универсальным качеством личности, имеет общепедагогическую значимость и создает особое «педагогическое поле», которое позволяет личности осуществлять свои намерения, удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности, достигать практического результата.

С этой точки зрения особую значимость приобретает именно творческая сторона языковой деятельности человека. На основании вышеизложенного можно отметить, что предметом обучающего эксперимента стал процесс обучения студентов английскому языку в соответствии с концепцией личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская), на базе модели обучения, содержащей компоненты национальной и иноязычной культуры. При построении содержания образования культурологический подход расценивается как реализация гуманистической установки в понимании социальной функции человека, которая предполагает включение в контекст содержания образования структуры культуры в различных ее проявлениях, прежде всего, духовной культуры (В.В.Краевский). Интегральным результатом культурологической направленности содержания образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями (А.В.Хуторской).

В процессе реализации личностно-ориентированной технологии в качестве исходной гипотезы мы рассматривали возможность развития у студентов комплекса качеств, характерных для личности гуманистической направленности, способной использовать иноязычное знание, как компонент общей человеческой культуры. Личностно-ориентированный подход к обучению иностранным языкам предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы обучаемого, его индивидуальные особенности и возможности, а также создает предпосылки для большей результативности обучения. Задача педагога, при этом, мы видели в оказании предметно-методической и эмоционально-психологической помощи студентам в процессе их мотивационного и ценностно-смыслового самоопределения в сфере иноязычного знания. На наш взгляд, деятельность преподавателя, связанная со спецификой инженерного вуза, имеет ряд особенностей. Это выражается в том, что личностно ориентированная модель образования предполагает смену приоритетов в построении целей высшей школы: акцент с когнитивного аспекта познания переносится на развитие личности. Следовательно, новые цели требуют переосмысления предметного содержания дисциплины, и

обновления ее процессуальной части. Исходя из этого, преподаватель должен быть разработчиком авторской стратегии образования, т. е. составлять определенные учебные композиции из того, чем располагает личность обучаемого, чем она самобытна и на что объективно способна.

В практический период нами был осуществлен подбор студентов, участвующих в экспериментальном обучении, их анкетирование и беседа, психологическая подготовка к участию в эксперименте. Опрос, проведенный среди студентов ЮРГТУ (НПИ) горно-геологического факультета (специальность 080400 - «Геофизика»), химико-технологического факультета (специальность 250300 - «Технология электрохимических производств»), механического факультета (специальность 150200 - «Автомобиль и автомобильное хозяйство») позволил более детально выделить целеполагательные ориентиры изучения иностранных языков и выявить достаточно низкий уровень мотивации изучения иностранных языков у студентов первого курса, что свидетельствовало об отсутствии у них ценностного отношения к иноязычному знанию. Вопрос, заданный студентам: «Какова, по вашему мнению, основная цель обучения иностранным языкам в техническом вузе?» вызвал явное замешательство, и большинство не смогли сформулировать точно свой ответ: 30% - студентов ответили, что изучают иностранный язык только потому, что он является обязательным в курсе гуманитарной подготовки, но реально они не видят перспектив для дальнейшего его применения; 51% - считают, что иностранный язык - это средство получения дополнительной информации, в том числе и в Интернете; 19% - считают, что иностранный язык - это средство познания и приобщения к мировой культуре, а также иностранный язык - это средство коммуникации между людьми в современном мире. Во многих ответах прозвучала негативная оценка самого факта изучения иностранного языка в неязыковом вузе. По мнению значительного числа студентов (19% опрошенных), иноязычное знание не способствует профессиональному развитию. Анализ результатов опроса студентов позволил определить, что важной характеристикой большого числа опрошенных является утилитарное, упрощенное понимание огромной значимости гуманитарного знания вообще, и знания иностранных языков в частности. Некоторые респонденты ссылались на зарубежный опыт «сугубо профессиональной ориентации» высшего образования.

Исходя из полученных результатов исследования, нашу задачу мы видели в том, чтобы определить причины столь низкой мотивации изучения иностранных языков в техническом вузе и организовать учебный процесс так, чтобы повысить интерес студентов к изучению данного предмета,

сформировать познавательный интерес к самому языку, его применению в жизни. Таким образом, диагностическая методика трансформировалась нами в средство развития социально и личностно-значимых ценностных ориентаций студентов по отношению к изучению предмета «Иностранный язык». Диагностическая часть эксперимента определяла исходный уровень знаний, умений и навыков обучающихся и ее осуществление предполагало последовательное решение трех задач. Первая задача состояла в изучении объективно существующего отношения студентов к изучению иностранного языка, к базовым ценностям гуманитарного образования, к необходимости осуществления оценки собственных действий и принимаемых решений с точки зрения их гуманности, соответствия общечеловеческим ценностям. Вторая задача заключалась в выборе валидных показателей сформированности у студентов ценностного отношения к иноязычному компоненту образования. Третья задача предусматривала анализ и отбор диагностических средств, позволяющих адекватно интерпретировать полученные данные и использовать их в качестве показателей эффективности и целесообразности выбранной модели процесса формирования у студентов ценностного отношения к иноязычному компоненту образования.

Для решения поставленных в ходе диагностического исследования задач, необходимо было выявить отношение студентов не только к конкретному учебному предмету (английскому языку), но и уровень притязаний будущих специалистов, их доминирующие жизненные проблемы, ценности, тенденции их личностного развития, степень осознания ими многообразия гуманитарных проблем будущей профессиональной деятельности. В этих целях первое занятие в экспериментальных группах было посвящено ознакомлению студентов с целями курса «Иностранный язык» в техническом вузе, анализу места и функций данного предмета в системе гуманитарных и естественных наук, тестированию исходного уровня знаний первокурсников, выявлению сложившегося отношения студентов к необходимости овладения иноязычными знаниями. Вводная лекция имела цель проанализировать перечень объективно необходимых личностных и профессиональных качеств, умений, навыков, опыта, компонентов компетентности специалиста (составляющих квалификационные характеристики), способных обеспечить его полноценную деятельность, и указать, какое значение для развития указанного имеет, по их мнению, владение иностранным языком. Таким образом, вводная лекция влекла за собой совместное обсуждение и оценку значимости дисциплины «Иностранный язык» в блоке гуманитарных наук для личностного и профессионального развития будущих специалистов технического профиля. В

результате, беседа выявила полярное отношение студентов к ценности иноязычного знания, однако в ходе обсуждения поставленных вопросов первокурсники пришли к общему заключению, что огромное множество профессиональных проблем может быть решено исключительно благодаря гуманитарному аспекту образования специалиста-инженера, поскольку посредством владения иностранным языком специалист может значительно повысить общекультурный и профессиональный уровень благодаря приобщению к другой культуре, знакомству с передовым опытом в области науки и техники, иному мировоззрению.

В построении схемы экспериментальной работы мы опирались на понятие субъектного опыта, введенного И.С.Якиманской, принципы личностно-ориентированной технологии образования, основанные на культурологическом подходе Е.В.Бондаревской, идеи деятельностного подхода к обучению, описанные И.А.Зимней, принципы личностно-ориентированной системы языкового образования в высшей технической школе И.А.Цатуровой, идеи межкультурной коммуникации С.Г.Тер-Минасовой и авторские разработки.

Для обучения в экспериментальных группах был разработан специальный коммуникативный курс обучения английскому языку, адаптированный к обучению в неязыковом вузе. В качестве основной цели разработки подобного курса мы предполагали дополнительное обеспечение студентов аутентичными материалами не только профессионального содержания, но и лингвострановедческого, в которых представлена уникальная межкультурная информация сопоставительного характера. Важным моментом работы в экспериментальных группах было развитие познавательной активности студентов на занятиях. Нами было отмечено, что привлекательность обучения иностранному языку создает благоприятные психологические условия для интенсивной познавательной деятельности и является обязательным условием, при котором формируется положительное отношение к предмету обучения. В ходе эксперимента мы обратили внимание на то, что отбор учебного материала является важным шагом на пути формирования положительных мотивов обучения, т.к. целенаправленно подобранные тексты задают ориентиры познавательной деятельности студентов, что, в конечном счете, позволяет сделать обучение более эффективным. Тематика текстов, отражающая интересы студентов, содержащая как гуманитарную, так и профессиональную информацию, знакомит студентов с элементами будущей профессии, активизирует историко-культурные знания студентов, развивает креативные способности обучаемых. Система упражнений, направленных на развитие коммуникативных умений, вызывает эмоциональный отклик, стремление к

анализу, оценке нравственной сущности поступков и действий людей; умение интерпретировать свои собственные поступки с точки зрения принятых в обществе моральных норм; учит понимать глубинный смысл (текста, ситуации и т.п.). В качестве технологий, обеспечивающих моделирование личностно-развивающих ситуаций коммуникативного взаимодействия в ходе обучающего эксперимента нами использовались коммуникативно-организационные познавательные задачи, учебно-речевые ситуации, коммуникативные игры (communication games); свободное общение (socialization); «деятельностные задания» (activities); коммуникативные имитации (communicative simulations), включающие анализ типовых профессиональных ситуаций, при которых студентам предлагался фрагмент материала, содержащего проблему профессионального характера.

Анализ проведенной работы показал, что разработанная экспериментальная модель обучения позволяет решить важную задачу: не только обучить иностранному языку, но и дать более глубокие знания о культуре, литературе, истории, социально-политическом устройстве государства, о новейших достижениях науки и техники, что соответствует требованиям воспитания новой личности в современных условиях. Система обучения нацелена на формирование прочных практических навыков и умений учащихся, на развитие их интеллектуального потенциала, на формирование в их сознании системы изучаемых языков, на включение их в диалог культур. Все это помогало решать задачи, направленные на формирование языковой и коммуникативной компетенции студентов в процессе личностной и профессиональной социализации. Предложенная нами обучающая модель позволила не только значительно повысить качество знаний студентов, но и обеспечить дополнительные средства мотивации студентов к изучению английского языка и создать цельное представление об их языковых потребностях.

Анализируя мотивацию к изучению иностранных языков, мы пришли к выводу, что важным фактором формирования постоянной потребности в самостоятельном совершенствовании речевых умений является создание ситуаций для самовыражения студентов. Мы можем отметить, что такие ситуации возникают, если общение в учебной аудитории осуществляется в условиях полной психологической совместимости и комфортности, если преподаватель проявляет постоянный интерес к деятельности студентов, на занятиях студенты имеют возможность обсудить все вопросы с преподавателем, изложить свою точку зрения. Умение преподавателя заинтересовать, привлечь внимание стимулирует самостоятельную деятельность студентов, создает психологическую готовность к восприятию

новой информации. Как отметили студенты, главной неожиданностью и особенно значимым опытом для них стало «открытие» потенциала предмета «Иностранный язык», который предоставлял возможность изучать не только сам иностранный язык как код и средство общения, а проникать с его помощью в культуру, особенности мировосприятия, передовой социальный, научный, технический, нравственный опыт других языковых сообществ.

Проведенная работа практически подтвердила слова И.А. Цатуровой, о том, что процесс обучения иностранному языку, не может быть механическим, поскольку он направлен на формирование и развитие личности обучаемого как субъекта активной творческой деятельности. Поэтому необходимо создавать личностную внутреннюю активность, стремление к эффективному овладению знаниями и способами их достижения. Формированию подобного мотивационного комплекса способствуют различные факторы, в числе которых находятся содержание обучения, способы его репрезентации, индивидуальный стиль взаимодействия преподавателя с участниками образовательного процесса. На основании вышеизложенного, мы можем отметить, что при выборе технологий обучения иностранным языкам с точки зрения личностно-ориентированного подхода предпочтение отдается тем технологиям, в которых обучаемый выступает в роли активного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Результаты нашего исследования показали, что для развития личностных качеств будущего специалиста дисциплина «Иностранный язык» является одной из основных учебных дисциплин, способствующих развитию личности студентов негуманитарных вузов и технических факультетов университетов. Оно осуществляется через формирование уровней гуманитарной культуры обучающихся посредством использования специально отобранного содержания обучения (текстов, заданий, упражнений) с опорой на современные технологии обучения иностранным языкам. При этом мы отмечаем, что отбор содержания обучения иностранным языкам, вариативность учебных текстов и проектирование соответствующих целям гуманитаризации ВПО разнообразных предтекстовых и послетекстовых упражнений к ним, формирует следующие уровни гуманитарной культуры студентов: интеллектуальную, эмоциональную, деятельностьную, коммуникативную. Кроме того, мы констатируем, что привлекательность обучения иностранному языку создает благоприятные психологические условия для интенсивной познавательной деятельности и является обязательным условием, при котором формируется положительное отношение к предмету обучения.

На основании вышеизложенного, мы можем констатировать, что лингвистическая составляющая процесса гуманитаризации ВПО, а конкретно, изучение иностранных языков в вузе при условии интеграции с другими изучаемыми гуманитарными и техническими дисциплинами, представляет собой важный процесс развития социокультурной личности будущего специалиста в ходе приобретения профессии в соответствии с ее интересами, способностями и социальными потребностями общества. Мы считаем, что все компоненты учебно-воспитательного процесса в системе профессиональной подготовки инженера в негуманитарном вузе должны быть ориентированы на формирование социокультурной личности будущего специалиста через обеспечение взаимосвязи научной, мировоззренческой, общекультурной и ценностной составляющих содержания образования.

Литература:

1. *Маркова О.Ю.* Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения/ Коммуникация и образование.- СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004.
2. *Шубин В.И., Пашков Ф.Е.* Культура. Техника. Образование. Днепропетровск, 1999.
3. *Разбегаева Л.П.* Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. Волгоград: Перемена, 2001.
4. *Немирович О.В.* Изучение иностранных языков как средство гуманитаризации высшего технического образования. Автореф... канд. пед. наук.- Москва, 1999.
5. *Олейничева Е.Б.* Иностранный язык как индикатор дифференциации студентов российских технических вузов. Дисс... канд. социол. наук.- Новочеркасск, 2003.
6. *Шукунов В.Е., Ткачев А.Н.* Принципы организации непрерывного образования в Южно-Российском государственном техническом университете (НПИ) / Инновационные технологии в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования.- сб. науч. ст. по материалам Всеросс. науч.-практ. конф. - Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2004. Ч.1.

7. *Шевцова Г.В.* Сравнительная характеристика стандартов высшего языкового образования России и США (на примере неязыковых вузов). Дисс... канд. пед. наук. - Ростов н/Д, 2004.

Раздел II

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

И.А.ЗОЛОТУХИНА

г.Барнаул, БГПУ

В последнее время произошли крупные преобразования в подготовке студентов педагогических вузов. Результативность образовательного процесса во многом обусловлена уровнем педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Одним из важнейших качеств преподавателя является его умение организовать общение со студентами и руководить их учебно-познавательной деятельностью.

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

Обращение к анализу процесса на разных стадиях формирования действий, уподобление способов внешнего и внутреннего действий дают основания отнести к концепциям, ориентировочным на анализ средств деятельности, теорию формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Предпринятый им анализ генезиса умственных действий – действий со знаками как их внутренними средствами – позволил раскрыть кажущуюся одномоментность сокращенных форм психической деятельности, проследив переход от внешнего действия с предметом к свернутому психическому акту, от вредных предметных средств к внутренним, знаковым. При этом, этапам внешнего материализованного действия в начальных стадиях его освоения соответствуют этапы внутренних психических процессов на стадии сформированного

действия, свёрнутые до одномоментного акта, но сохранившие то же содержание, что и развернутое действие с предметом.

В деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму – в образ, который лежит в основе ориентировки человека в мире. Деятельность всегда включена в конкретные общественные отношения и определяется условиями материального и духовного общения, характерными для данного общества. Такое описание деятельности даёт хорошие предпосылки для построения представления о ней и ориентирует в проблемах психической жизни человека.

Следует отметить, что понимание деятельности в педагогике во многом основывается на достижениях психологической науки. Примером тому – определение деятельности, данное в Российской педагогической энциклопедии: «Деятельность – специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. Деятельность... превращает некий исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая её субъектом, включает в себя предмет, цель, средства, сам процесс преобразования и его результат. Цель деятельности возникает у человека как образ предвидимого результата созидания» [1]. Свойства деятельности, присущие любому её виду, в том числе и учебной:

- целеполагание, отличающее человеческую деятельность от реактивности животных на основе их приспособления к условиям существования;
 - преобразующий характер деятельности человека, выражающийся в перспективе совершенствования окружающей действительности и самого себя;
 - субъективность, состоящая в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности;
 - осознанность, проявляющаяся в прогнозировании деятельности человека, его перспективных устремлениях и раскрывающая человека как деятельный субъект;
 - предметность, выражающая объективно материальную основу человеческой деятельности, её связь с предметным миром.

Учебная деятельность является основой профессионального роста, сферой личностной самореализации. В процессе целенаправленной учебной деятельности формируются основополагающие профессионально-педагогические качества: организованность, ответственность, дисциплинированность, умение анализировать, самостоятельность мышления, что способствует выработке педагогической направленности, убежденности в правильности избранного пути. Существенным признаком самостоятельной работы является наличие внутренних побуждений и связанное с ним сознание смысла и цели работы. Умственная самостоятельность предполагает вычленение гипотезы, нахождение путей её решения и исследования в новых условиях. Познавательная же самостоятельность сопровождается творческим началом, готовностью к поисковой работе.

Учебная деятельность – это деятельность самого студента. В учебной деятельности студент работает непосредственно с объектами и знаниями о них, задаваемыми в учении. Поэтому именно социальный опыт знаний и действий считается предметом учебной деятельности. Свой опыт обучающийся преобразует опосредованно через работу с объектами и знаниями, то весь социальный опыт выступает средством изменения опыта субъекта. Так как учебная деятельность есть преобразование деятельного субъекта, его превращение из не владеющего определенными знаниями и изменениями в овладевшего ими, то учебную деятельность, возможно, охарактеризовать как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве её продукта может рассматриваться опыт самих обучающихся, который преобразуется в учении путём присвоения элементов социального опыта. При этом усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта обучающегося составляет продукт учебной деятельности. Такой подход является не только исследовательской задачей, но и важным условием задачи практической – формирование учебной деятельности студентов. Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом так же являются внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Конечно, успех зависит от дидактического мастерства преподавателя. Однако, наиболее полный эффект может быть достигнут лишь при условии существования внутренних побуждений к учению. Интенсивность мотивации, её структура определяет активность субъекта в овладении знаниями, умениями и навыками. Непосредственная мотивация учения развивается в ходе самой учебной деятельности студентов. Эта мотивация

может усилить первоначальные установки на учение, а может и ослабить их. Ю.М.Орлов указывает, на наличие взаимодействия между переменными, характеризующими эффективность учебной деятельности:

- усиление мотивации приводит к снижению трудности учения, уменьшению затрат времени на решение учебных задач;
- снижение уровня трудностей вызывает улучшение отношения к учебной деятельности и повышение академической успеваемости;
- повышение академической успеваемости студентов, в свою очередь, способствует увеличению силы мотивации учебной деятельности.

Поэтому необходимо как можно более полно использовать вскрытую связь между адаптированностью студентов, их включённостью в учебную деятельность в качестве её субъектов и уровнем мотивации учения.

Раскрытие творческой индивидуальности через активность и самостоятельность в учебной деятельности возможно, если в ходе подготовки будущего учителя используется проблемность в обучении. Проблемное обучение предназначено научить студентов теоретическому осмыслению науки и педагогической действительности, при такой стратегии возможна подлинная индивидуализация, способствующая, профессиональному становлению будущего преподавателя.

Огромная роль в осуществлении индивидуального подхода к студентам педагогического вуза принадлежит педагогическому такту. Какие бы приёмы преподаватель не использовал на занятии, они могут оказаться безуспешными, если при этом студенты не чувствуют веры преподавателя в то, что они способны овладеть учебной программой, если преподаватель не выражает словом, тоном, взглядом, и искреннего стремления помочь в преодолении трудностей. Отношение к студентам педагогического вуза должно быть проникнуто особым уважением и заботой о том, чтобы они не только успешно овладевали своей будущей специальностью, но и получили хорошую общеобразовательную подготовку, чтобы формирование личности будущего преподавателя отвечало современным требованиям и перспективам социального развития.

Таким образом, ориентация на такие индивидуально-личностные особенности студентов как: мотивация, познавательная активность и самостоятельность в принятии решений, позволяет целенаправленно формировать творческую индивидуальность будущего преподавателя.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЕЁ КУЛЬТУРЫ

В.Л. КРАЙНИК

г. Барнаул, БГПУ

Одним из наиболее важных направлений государственной политики в области образования выступает его гуманитаризация. Неотъемлемой частью процесса гуманитаризации образования является ориентация на учёт индивидуальных, природных задатков личности обучаемого. В высшей школе, являющейся основным звеном профессиональной подготовки будущих специалистов, вопрос о развитии индивидуальности студентов ещё никогда не стоял так остро как он стоит сейчас. Это связано с тем, что в результате социально-экономических и социокультурных преобразований, произошедших в последнее время в нашей стране, человек оказался оставленным обществом наедине со всеми трудностями и проблемами сегодняшнего дня.

В этой ситуации многие студенты вузов обнаружили в себе то, что в психологии называется «синдромом личностной недостаточности». Оказалось, что профессиональные знания, умения и навыки зачастую играют значительно меньшую роль в процессе адаптации к новым условиям, чем некоторые социально-психологические особенности человека. К таковым можно отнести умение преломлять содержание базовой профессиональной подготовки через призму своей индивидуальности, с наибольшим эффектом использовать врождённые способности, применять оптимальный, с точки зрения соответствия личностно-типологическим характеристикам, операциональный состав учебных действий и др. Речь идёт о совокупности индивидуальных приёмов, обусловленных природными задатками субъекта обучения. Их сочетание уникально, присуще только определённой личности и составляет индивидуальный стиль учебной деятельности обучаемого.

С другой стороны, внимание к проблеме индивидуализации определяется не только актуальной необходимостью в адаптации к изменившимся обстоятельствам жизни, но и заложенной в природу человека потребностью «найти самого себя» в этом мире, которая всегда обостряется в периоды реформаций. Реакцией на данную ситуацию стала смена ориентиров в системе

высшего образования, проявляющей повышенный интерес к проблемам гуманитаризации высшей школы. На этом фоне исследование социально-педагогических основ индивидуализации учебной деятельности студентов и оказание им практической помощи в целенаправленном формировании индивидуального стиля обучения приобретает особую актуальность.

Ещё одним важным аспектом исследуемой проблемы является стандартизация образования. В нашей стране до недавнего времени не употреблялся термин «образовательный стандарт», но роль стандарта реально играли единые государственные учебные планы и программы. Значение стандартов не ограничивается рамками дидактики. Они способствуют консолидации населения страны, формированию чувства общности, осознанию духовной и культурной идентичности, укреплению целостности государства.

Однако стандартизация таит в себе и определённые опасности. Образование, основанное на жёстких стандартах, ограничивает возможность развития личности, навязывает всем обучаемым единую культурную и интеллектуальную модель. Авторитетные педагоги, психологи и социологи, как в нашей стране, так и на Западе настойчиво подчёркивают, что стандартизация содержания образования ни в коем случае не должна обозначать стандартизацию личности обучаемого.

В ряде экспериментов установлено, что наивысший уровень достижений в той или иной деятельности становится возможным лишь при разумном учёте стойких индивидуальных особенностей человека, обусловленных свойствами нервной системы. Проблема индивидуального стиля применительно к учебной деятельности студентов – вопрос о том, какие индивидуально-своеобразные способы и приёмы деятельности наиболее целесообразны для достижения успехов в учении. Особенности индивидуального стиля проявляются в формальной и содержательной сторонах учебной деятельности: частоте, темпе, разнообразии действий, их оперативности, способах самоорганизации, выборе манеры общения с преподавателями, товарищами и др. Системе операций индивидуального стиля учебной деятельности свойственна широкая зона неопределённости. Это означает, что достижение одной и той же цели, решение одной и той же учебной задачи возможно с помощью различных операций. Однако, студенты не всегда осознают свои индивидуальные возможности, а потому не могут соотнести специфику процесса обучения с собственной личностью. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в её структуре совпадают целенаправленно сформированные и личностные, креативные особенности студента. Но именно творческие возможности студент

в вузе познаёт недостаточно. Действительный смысл индивидуализации состоит не столько в объёме альтернативных знаний об учебной деятельности, сколько в их соотношении с индивидуальной целостностью студента, которая у каждого своя и имеет свой набор характерных свойств, качеств и приёмов работы.

Таким образом, предварительный анализ проблемы индивидуализации учебной деятельности будущих учителей позволяет констатировать наличие противоречия между вариативностью индивидуальных особенностей личности студентов, определяемых врождёнными свойствами психики, и стандартностью, негибкостью операционального состава стихийно формирующейся учебной деятельности, его слабой обусловленностью природными задатками обучаемых.

В Барнаульском государственном педагогическом университете накоплен подобный опыт. Здесь в течение ряда лет проводится экспериментальное исследование, посвящённое поиску эффективных технологий формирования культуры учебной деятельности студентов. При этом одной из дефиниций культуры учебной деятельности выступает её понимание как высокого уровня развития умения учиться. В данном контексте индивидуализация профессиональной подготовки специалистов и есть значимое условие роста культуры обучения.

На констатирующем этапе исследования было замечено, что одинаковой результативности учебной деятельности могут добиваться студенты, совершенно по-разному расставляющие акценты в своей учёбе. Соответственно и способы решения учебных задач используются разные. Гипотетически мы предположили, что такой стихийный выбор, во-первых, во многом интуитивен, а, во-вторых – имеет в качестве объективного основания индивидуальные особенности психики учащихся. Следовательно, если систематически выявлять личностно-типологические характеристики студентов, а затем целенаправленно использовать эти знания для достижения высоких результатов, то это будет способствовать сформированности культуры учебной деятельности и повышению качества обучения.

В ходе теоретического анализа выявлено, что в структуре учебной деятельности выделяются следующие компоненты: мотивационный, содержательный, технологический и рефлексивный. Как показали наблюдения, наиболее часто встречающиеся индивидуальные проявления студентов достаточно хорошо укладываются в данную структурную схему. Для того,

чтобы получить возможность диагностирования мы разработали методику, позволяющую оценивать сформированность как учебной деятельности в целом, так и её отдельных составляющих. В математическую основу методики положен широко известный по другим оценочно-диагностическим средствам принцип расчётов, предполагающий нахождение отношения между реальным уровнем измеряемого свойства и его максимально возможным значением. При этом в идеальном случае они совпадают, и их частное равно единице. Методика представляет собой совокупность определённого ряда утверждений, объединённых по их принадлежности к структурным компонентам учебной деятельности. Цифровые значения (баллы) выражают степень согласия исследуемого с утверждаемым, что в конечном итоге позволяет давать общую интегральную оценку. При этом структурный компонент, имеющий наибольший удельный вес в этой оценке, указывает на сильные стороны учебной деятельности отдельного студента. Зная это, мы получаем возможность повышения уровня культуры учебной деятельности за счёт её формирования с ориентацией на индивидуальные особенности обучаемых.

Таким образом, проведённое экспериментальное исследование и анализ полученных результатов дают нам основание утверждать, что более высокая степень индивидуализации учебной деятельности может быть достигнута благодаря исследованию личностно-типологических характеристик студентов и формированию на этой основе индивидуального стиля, адекватного особенностям психической организации обучаемых.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Е.А. ИВАНАЕВСКАЯ,

г. Самара, СИПКРО

Современные процессы обновления педагогических концепций образования, усиление значения становления конкурентоспособной личности делают проблему формирования социальных компетенций детей и подростков

актуальной. Человеческое общество при любом социально-экономическом и политическом устройстве заинтересовано в успешной интеграции подрастающего поколения в общественные отношения, его социальном становлении.

Идея компетентностно-ориентированного образования, опирается не столько на строго научное понятие компетенции, сколько на управленческое понимание желаемого результата. В связи с этим социальные компетенции следует рассматривать, прежде всего, как образовательный результат, а процесс их формирования как комплекс технологий, который обеспечивает достижение результата. В настоящее время в педагогической науке формируется технологическое обеспечение процесса формирования социальной компетенции детей и подростков в условиях временного детского объединения учреждения дополнительного образования. Одной из таких технологий является технология индивидуализированного педагогического консультирования (ИПК).

Среда временного детского объединения обладает рядом потенциалов, которые позволяют говорить об эффективности педагогического воздействия на детей и подростков с целью формирования социальных компетенций. Среди них: автономность воспитательной системы, изолированность от неблагоприятного воздействия микросреды, эффект социальной новизны, быстрая смена моделей социального взаимодействия и другие.

Приезд ребенка в детский лагерь всегда предполагает стремление приобщиться к иному, нерегламентированному, ритму жизни. В связи с этим особо актуальным становится задача выбора оптимальной технологии педагогического воздействия, которая способствовала бы освоению ребенком социального опыта и обеспечивала бы его самореализацию в различных социальных ролях.

Временное детское объединение имеет свои особенности. Прежде всего, эти особенности связаны с постоянно изменяющимся составом детей. При этом каждый ребенок, приезжающий в лагерь, привозит с собой социальные нормы своего постоянного обитания. Эти нормы не всегда социально приемлемы по своей направленности. Во временном детском объединении постоянно происходят столкновения различных ценностей: норм, которые в представлении детей являются значимыми, и норм, которые задаются педагогическим коллективом лагеря.

Возникает нетипичная для постоянного коллектива ситуация, при которой формирование норм отношений происходит каждый раз заново при каждом новом заезде детей в лагерь, при этом не всегда дети принимают и присваивают эти нормы, что является причиной создания конфликтных ситуаций. В связи с этим педагогическое воздействие должно осуществляться в форме проблемного консультирования с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

Практика многолетней работы лагеря труда и отдыха «Ямал» (Болгария) демонстрирует успехи в социальном развитии детей, которое осуществляется на основе компетентного подхода к формированию личности. Дети включаются в разнообразное деятельностное поле, которое состоит из пяти основных составляющих: отдых, труд, развлечения, творчество, саморазвитие. Педагоги (руководители и вожатые) и дети в лагере «Ямал» вместе решают проблемы, строят отношения на партнёрской основе, сотрудничают и как следствие происходит своеобразный обмен жизненным опытом. Такая позиция вожатых и воспитателей определяет их консультирующую роль.

Важным условием успешности педагогического воздействия является то, что в основе организации процесса консультирования должен лежать индивидуальный подход и субъект-субъектные отношения между взрослым и ребёнком.

Предметом консультирования, которое осуществляется на основе индивидуального подхода, становится проблемная коммуникативная ситуация (сложившаяся в процессе общения в коллективе), а сутью взаимодействия - создание условий для выхода ребёнка в субъектную (самостоятельную) позицию ответственности за её разрешение.

Целью индивидуализированного педагогического консультирования является организация социально-коммуникативной ситуации рефлексии (осмысление проблемы, поиск причин проблемы), как необходимого условия для развития у детей способности к самостоятельному решению проблем и преодолению трудностей.

Технология ИПК состоит из восьми циклических этапов. Первый этап - ориентировочный. Педагог анализирует ситуацию с целью определения проблем ребенка (по прямым или косвенным показателям) и принятия решения о взаимодействии. Второй этап - эмоциональный контакт с ребенком, когда важно создать атмосферу безопасности и доверия, искренности в выражении своих чувств. Третий этап - выяснение сути проблемы. Эффективность этого и последующих этапов во многом определяется коммуникативной

компетентностью педагога. Он уточняет контекст ситуации и проясняет смысл проблемы, демонстрирует культурные нормы коммуникации, стимулирует рефлексию и самостоятельные размышления подростка, управляет ситуацией на основе рефлексии и системы обратной связи, включающей разделение ответственности между педагогом и ребенком за исход ситуации.

Ребёнок в процессе общения со взрослым осваивает новый опыт выстраивания отношений и коммуникации, самоанализа, объективации своих переживаний, понимания, принятия другого, фиксирования изменений в себе, сомнения в своей правоте, наконец приходит к самостоятельному решению своей проблемы. Четвёртый этап - самоопределение в проблемной ситуации. На этом этапе обостряется проблема принятия на себя ответственности за самого себя, за свой выбор и его последствия. Важно, чтобы ребёнок смог предположить варианты действий в данной проблемной ситуации (на уровне пережитого им опыта, своих знаний или предположений). Поэтому следующий, пятый этап, заключается в поиске и обсуждении различных вариантов выхода из проблемной ситуации. После анализа идей осуществляется выбор какого-либо конкретного решения, определяется план его осуществления, моделируется новое поведение. Завершающий цикл консультирования состоит в анализе конкретных предпринятых шагов, корректировке планов, рефлексии.

Таким образом, процесс проблемного консультирования, основанный на субъект-субъектных отношениях с учётом индивидуальных особенностей, способствует созданию положительной модели поведения, взаимодействия, межличностного общения детей, и как следствие - формированию социальных компетенций детей и подростков в условиях временных детских объединений.

Литература:

1. Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Философия и педагогика каникул. Серия «Новые ценности образования».- М.: Инноватор, 1998. – 219 с.
2. Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования). Автореферат к.п.н. – Челябинск, 1999. – 24с.

3. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2003.
4. Григорьева А.И., Григорьев Д.В. Личностно-профессиональная позиция педагога как условие развития детского коллектива. Развитие личности ребёнка в общности и коллективе: опыт, проблемы, перспективы (материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19-21 ноября 2002 г., Тула) / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой; Составитель Д.В. Григорьев.- Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2002.- 204с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.А.ЛОГИНОВА,

г. Тюмень, ТюмГУ

Процесс выявления, обучения и воспитания одарённых, талантливых детей составляет новую задачу модернизации содержания образования в современных социокультурных условиях.

Одарёнными мы считаем таких детей и подростков, уровень интеллекта которых и сложившаяся мотивация позволят им добиться в будущем высоких профессиональных и творческих достижений. Яркое проявление совокупности общих (т.е. умственных) способностей – это и есть одарённость (Н.С.Лейтес, А.М. Матюшкин, В.Д.Шадриков).

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года сказано, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны... Потенциал образования должен быть в полной мере использован для

консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны...Важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одарённых и талантливых детей и молодёжи».

Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределённость современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

В настоящее время конкурентоспособность национальных экономик на мировом уровне все больше зависит от достижений в области передовых технологий, которые в свою очередь являются составляющими интеллектуальной инфраструктуры.

Многие учёные придерживаются мнения, что для одарённых детей необходимы специальные школы.

У Гегеля есть мысль о том, что человек должен, прежде всего «выполнить себя». Это значит — реализовать себя, свою уникальную индивидуальность, свое представление о природе и обществе, о Боге и человеке. Многие психологи считают, что потребность человека в самоактуализации, особенно ярко ощущаемая именно одарёнными людьми,— это основа духовных потребностей человека. Человек, не сумевший реализовать себя, всегда чувствует глубокую внутреннюю неудовлетворённость жизнью, как бы внешне благополучен он ни был.

Школа для того и существует, чтобы помочь ребёнку, потом подростку, потом юноше развить в себе способности к самоактуализации. Поэтому необходимо создать такие условия, чтобы ребёнок был готов к этой тяжелой и всегда самостоятельной работе.

Потребность и способность к самоактуализации важна и необходима для любого человека, но все же в наибольшей степени именно для одарённого.

Потому одаренным детям и нужны особые условия. Одним из них является индивидуальное обучение — прежде всего развитие индивидуальных способностей каждого ребенка, обучение по индивидуальным программам, непрерывное психологическое кураторство и т.п.

Взаимодействие педагога и ребёнка зачастую строится на основе лишь нормативно-ролевых предписаний (субъектно-объектные отношения). Для

одарённых детей такой стиль не приемлем. Учитель и ученик — две личности, два неповторимых человека на Земле (субъектно-субъектные отношения), которые вместе открывают, исследуют этот мир. Для этого педагог должен реально осознавать себя субъектом. Еще А.А.Ухтомский сказал, что природа наша «делаемая», поэтому совершенствовать себя, работать над своим личностным ростом можно и нужно в любое время. Прежде всего, у педагога должно быть такое качество как гибкость в поведении, мышлении, эмоциональном реагировании. Он должен мочь легко отказываться от не соответствующих ситуации или задачи, средств деятельности, приёмов мышления, способов поведения и уметь вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению различных ситуаций при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях.

Понимая, что школьное образование, традиционно считавшееся лучшим в мире, основные потребности взрослеющего человека не обеспечивает, и не может обеспечить полного развития личности, мы занялись поиском дополнительных возможностей решения проблемы обучения одарённых и потенциально одарённых школьников через разработку индивидуальной стратегии и индивидуальных планов обучения и воспитания.

Разработка содержания, целей и задач индивидуального обучения как индивидуально-ориентированного является представлением о современных социально-экономических, политических и социокультурных процессах, происходящих в обществе. Перед системой образования встает принципиально новая задача – поиск условий для формирования человека, способного в изменяющихся обстоятельствах найти и выстроить свою жизненную и профессиональную траекторию, преодолеть принципиальную фрагментарность знания, обрести собственную интеллектуальную и нравственную целостность и самобытность.

Индивидуализация учебного процесса за счет создания ситуации выбора, привнесения личных смыслов, заказа к своему обучению, видения своих учебных перспектив (составление индивидуального учебного плана) является, на наш взгляд, мостиком между двумя процессами (обучением и образованием), условием перехода от обучения к образованию.

Каждый школьник имеет право на свой собственный, свойственный только ему учебный процесс. Индивидуальное развитие предполагает различные условия учебного процесса. Это значит, что создаются учебные стимулы (мотивация),

которые побуждают школьников к творчеству и индивидуальному учебному процессу. Это дает также возможность школьникам работать в своем темпе.

Так, например, в МОУ гимназии № 49 организация индивидуальной работы с одаренными школьниками осуществляется через индивидуальные стратегии и индивидуальные планы (по немецкому языку) на протяжении уже 10 лет, имеющие положительные результаты. Экспериментальные данные показали, что школьники, работающие по индивидуальным стратегиям обучения и индивидуальным планам показали лучшие результаты в достижении своих целей, работали активнее, чем школьники, не работающие по индивидуальным стратегиям обучения. Мы прослеживаем положительную динамику развития в познавательной деятельности, сфере личности, уровня творческих способностей. Они являются победителями всех городских, областных и межрегиональных конкурсов, олимпиад и научно-практических конференций, а также студентами ТюмГУ, поступившие на бюджетные места.

Проектирование индивидуальной стратегии обучения – это поэтапный процесс. Необходимым компонентом индивидуальной стратегии обучения является целеполагание. Выбор и постановка цели либо определяется учителем, либо формулируется самим ребенком и корректируется педагогом. В любом случае целью их содеятельности является развитие личности ребенка с учетом его личностных качеств, мотивов и интересов. Необходимо отметить, что целью является не только развитие лингвистических способностей, изучение языка, обогащение содержания, но и развитие личностных качеств, творческого мышления, исследовательской деятельности. Выбирается тема индивидуального изучения, а затем учащимся предлагаются творческие и исследовательские задания. Фиксируются ожидаемые результаты, срок выполнения программы и в конце курса - заключение о выполнении индивидуальной программы.

Более подробный план учебной деятельности расписывается в технологической карте.

Учитывая индивидуальное обучение, на уроках необходимо использовать разные формы и методы, например, близкую к семинарской, творческие задания и т.п. Решая задачу развития навыков содержательной коммуникации, учитель привлекает учеников – каждого в меру развития его индивидуальных интересов и способностей - к образовательному дискурсу. Тем самым ученик получает опыт индивидуализации, основанный на его собственном умении понять, обосновать, сравнить, систематизировать материал образования,

поставить свой вопрос, предложить свое решение. Знакомится с потенциальными возможностями своего вклада в продуктивное общение. Идеалом решения задачи педагогической поддержки на этом этапе должно быть формирование основ индивидуального инструментально-знаниевого комплекса.

Продолжением процесса обучения является создание внеклассных сообществ по образовательным интересам – студий, факультативов, организация коммуникативных мероприятий: диспутов, интеллектуальных конкурсов, НОУ и т.д.

Старшая ступень - это период между школьным образованием и высшим. Задача индивидуального образования заключается теперь и в построении индивидуальных программ образования следующей ступени для своих выпускников. Индивидуальный подход здесь может варьироваться от ориентации каждого ученика на «свой» вуз, любой, без ограничений, в том числе территориальных и международных до выстраивания программы межвузовской, полипрограммной подготовки.

Индивидуальное образование должно учитывать не только индивидуальные склонности, но и индивидуальные возможности ребенка. Например, учитывать в программе будущей профессиональной подготовки своих выпускников возможность постепенного выхода на социально статусный уровень образования.

Здесь решается задача учета уже оформившихся образовательных интересов ученика, особенность которых заключается в том, что они связаны уже не только с его психическими и личностными особенностями, но требует организации специальной рефлексии – с тем, чтобы стать реальным аргументом в образовательной активности ученика.

Преподавателю отводится консультативная роль – роль помощника. Школа должна выстраивать на каждой ступени образования соразмерные связи с внешним миром. Это участие во всевозможных школьных и внешкольных, областных, международных конкурсах, олимпиадах, конференциях, в том числе участие в интернет-проектах. Обязательное условие – осмысление этих конкурсов как указующих на будущие места употребления знания. Это и привлечение к участию в образовательной коммуникации уже знакомых по этим связям партнеров, выстраивание связей по «вертикали» с преподавателями вузов.

Вовлечение родителей в процесс индивидуализирующего образования их детей необходимо, начиная уже с первой ступени обучения. Родители могут вовлекаться в проектно-презентационную деятельность своих детей в роли практиков–экспертов в различных областях деятельности.

На наш взгляд поддержка одаренных школьников в процессе индивидуального образования будет включать в себя следующее:

- индивидуализация и дифференциация на уроке
- повышение квалификации учителей (обучение работы с одарёнными детьми)
- оборудованные (оснащённые) классы
- проектная работа
- психологическая диагностика
- психологические тренинги
- поддержка интересов и способностей:

различные спец.курсы, факультативы, индивидуальные и групповые стратегии обучения, модифицированные программы, ТРИЗ-педагогика, метод развивающего дискомфорта постоянно «перетекающий» в развивающий комфорт, научное общество учащихся (НОУ), олимпиады, конкурсы, интеллектуальные и др. викторины, научно-практические конференции и.т.п.

- премии (поощрения) за высокие результаты

Проекты:

- летние и зимние школы на базе общеобразовательных учебных заведений и на базе лагерей
- творческие мастерские (мастерские молодых талантов)
- олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции на уровне города, области, России
- Интернет-проекты
- семинары, лекции для родителей
- совместные мероприятия родителей и детей

- публикация исследовательских, творческих работ школьников

Наука и исследования:

- доступ к лабораториям
- педагогические исследования
- мастер классы
- взаимодействие с дополнительными общеобразовательными учреждениями, вузами

Проблема поддержки одаренной молодежи в вузах через индивидуальные стратегии обучения также актуальна и необходима.

Таким образом, наш опыт свидетельствует, что индивидуальная стратегия создаёт условия для широкой адаптации к индивидуальным особенностям одарённой личности.

Литература:

1. Вестник образования, 2004
2. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер.с нем. А.П.Голубева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144с.
3. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
4. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе / М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
5. Individuelles Lernen, 2004
6. Dr.Ernst Hanny. Begabtenfoerderung – was ist Schule sonst? Keimzelle fuer individuelles Lernen., 2002

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Н.И.МУРАВЬЕВА

г.Саратов, МОУ СОШ № 4

Приоритетным направлением современной общеобразовательной школы становится развитие творческой, самостоятельной и свободной личности, стремящейся к самореализации, саморазвитию, достижению успеха в обучении. В этом смысле формула работы школы выглядит следующим образом: знание+желание+действие, что придает деятельности школьника характер *само* деятельности, всестороннего *само* выражения. Все это явилось причиной внедрения в практику школы личностно-ориентированной системы обучения (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и другие).

Данная система акцентирует внимание на индивидуальном развитии человека, на его способностях и даровании. Кроме того, одной из задач личностно-ориентированного обучения является задача личностных качеств растущего человека. Таким образом, можно говорить об индивидуально-личностном развитии школьника, то есть, развивая социально-значимые качества личности, тем самым совершенствуется ее индивидуальность.

Под индивидуально-личностным развитием понимается процесс взаимообусловленности и взаимозависимости личностного (особенного) и индивидуального (единичного) (Л.В.Куриленко). Без яркой индивидуальности невозможна уникальная личность, способная к активной деятельности, устойчивости в выборе жизненных позиций, в выборе и принятии решения. С этой точки зрения условиями индивидуально-личностного развития будут: учет законов саморазвития личности; создание предпосылок для ее роста и самореализации на основе выработки собственного творческого подхода.

О важности и первостепенности такого рода задач говорят многие ученые-педагоги, психологи. Сущность индивидуально-личностного развития раскрывают в своих трудах А.Г.Асмолов, А.Н.Брушлинский, Н.Н.Верцинская, И.С.Кон, А.Б.Орлов, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн и другие.

Ученые-исследователи выделяют два принципа организации учебно-воспитательного процесса: принцип восхождения от социального индивида к личности и принцип восхождения от личности к социальному индивиду.

При точном выполнении первого принципа суть обучения и воспитания будет заключаться в процессе овладения знаниями, умениями и навыками, правилами и нормами поведения, но мотивационная сфера школьника остается без должного внимания, что может привести к неосознанному и инстинктивному послушанию. Второй принцип, наоборот, имеет в виду развитие личности на основе ее жизненного собственного опыта и переживаний с помощью включения в педагогический процесс. Данный принцип в большей степени отражает сущность традиционной педагогики, целью которой является формирование личности через развитие в первую очередь социальных качеств. На современном этапе развития системы школьного образования задача школы заключается в обеспечении условий для самоопределения личности, самопостроения, преодоления себя, созидания собственного жизненного пути, то есть встает необходимость выявления третьего принципа: принципа восхождения от личности к индивидуальности личности.

В.А.Петровский в качестве побудительного источника развития личности при вхождении субъекта в стабильную социальную общность (школу) является противоречие индивидуального («Я в себе и для себя») и личностного («Я в других и для другого»). Опираясь на положения данного ученого, можно сделать вывод о необходимости вовлечения школьника в такую предметно-социальную среду, в которой становится возможным движение его собственной деятельности. Требуется создавать ситуации, в которых между целью и результатом активности субъекта складывались бы противоречивые отношения, например: намерение не совпадало бы с деянием, замысел с воплощением, побуждение к действию – с его итогом. Эти противоречия неизбежны, но как раз в них заключаются источники динамики субъекта, его существования и развития. Таким образом, можно выделить наиболее значимые черты обучения, способствующего индивидуально-личностному развитию школьников:

1. Изменение позиции учащегося в зависимости от характера учебных ситуаций: поисковый характер деятельности – ученик-исследователь; игровой характер – играющий ученик и так далее. То есть, наяву проживание школьников учебного процесса в роли активного его участника.

2. Обучение, основанное на рефлексивной деятельности учащихся как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане, способствует развитию творческого критического мышления, формированию самостоятельного опыта деятельности, определению личностных смыслов.

3. Создание дидактических условий для самоорганизации учащихся на самостоятельное познание, в связи с чем процесс обучения приобретает личностную значимость.

Таким образом, современная школа создает благоприятные условия для индивидуально-личностного развития школьников, которое рассматривается как процесс личностного и индивидуального саморазвития. Принципы организации обучения позволяют выявить установки и ценности личности, ее действительное отношение к субъектам, с которыми она взаимодействует, к объектам, ради которых разворачивается деятельность, так как в случае их неадекватности необходимо менять деятельность с целью перестройки мотивации, создания условий для самореализации.

Литература:

1. Куриленко Л.В. Психолого-педагогические основы индивидуально-личностного развития школьника: Учеб. пособие /Самарский гос.ун-т. Кафедра педагогики.- Самара: Изд-во «Самарский ун-т», 2001. – 107с.

2. Петровский В.А. Идея «Я=Мир» в развитии личности.// Новые ценности образования: 10 концепций и эссе./Под ред. Н.Б.Крыловой. – М.: Инноватор,1996. - № 3.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ЖИЗНЕННЫЙ МАРШРУТ ПОДРОСТКА В ЦЕННОСТНОМ ВОСПРИЯТИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

А.И. ЕВДОКИМОВА

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

Нет для государства большей ценности, чем сохранение и развитие здоровья молодёжи...

На сегодняшний день не остается сомнений в том, что Россия – одна из стран, в которой ухудшение состояния здоровья населения обрело катастрофический характер. Бессилие медицины становится очевидным, ориентированность которой сводится только к лечению болезней, а с натиском патологий на нынешнее поколение она не справляется. Что же касается каждого гражданина в отдельности, то одной из ведущих личностных функций человека остается отношение к собственному здоровью как к важнейшему фактору реализации актуальных смыслов и целей – для успешного прохождения индивидуального жизненного маршрута. Из этого вытекает необходимость принципиально новых подходов к российскому образованию, и это новое должно проистекать из необходимости приобщения учащихся к заботе о собственном здоровье, активной борьбе за него. В этой связи, осознание здоровья как приоритетной национальной ценности привело российское общество к мысли о надобности формирования качественно новой школы и нового учителя. Так школа повернулась к личности подростка, стремясь создать условия для становления последнего как субъекта собственной жизни. В то же время практика изобилует разнообразными попытками организации образовательной среды, способствующей успешному прохождению индивидуального жизненного маршрута учащихся: открылись гимназии, лицеи, авторские школы, обеспечивающие повышенный уровень образования; внедряется профильное обучение, решающее, прежде всего, проблему профессионального самоопределения школьников. Появляются новые прогрессивные воспитательные концепции, в свете которых работники образования наперегонки модернизируют формы, средства, методы воспитания и обучения. Однако огромный натиск инноваций лишил сфокусированности мнений о “новом” образовании и его целевом содержании, что привело учителей к постоянно расширяющемуся кругу разного рода сложностей, отвлекая от основных целей. Подобные нововведения, несомненно, позволяют в той или иной степени разрешать некоторые проблемы индивидуального прохождения жизненного маршрута учащимися, включённых в структуру учебно-воспитательного процесса. Но в целом современная школа мало продвинулась в решении отмеченной проблемы. Более того, образовательные учреждения становятся все опаснее для здоровья ребёнка, так как неоправданно возрастают учебные и психологические нагрузки, подрывающие в детском возрасте фундамент здоровья, а значит, и личностный потенциал молодого человека. Все вышперечисленное позволяет придать актуальность аксиологическому подходу к воспитанию и обучению подростков, касаясь некоторых аспектов наиболее острых общественных вопросов. В поиске причин современных проблем российских школ отмечаем, что в нашем государстве, прежде всего,

отсутствует мода на здоровье. К примеру, общеизвестно, что средства массовой информации тиражируют распространение вредных привычек, неконтролируемый и опасный секс, насилие, не обращая внимания при этом на формирование физических и духовных потребностей развивающейся личности молодежи. Также следует отметить и тот факт, что мало уделяется внимания вопросам формирования культуры отдыха школьников как государством в целом, так и образовательным учреждением в частности. Отсутствие этого аспекта культуры делает подростка заложником непродуманного времяпрепровождения, толкает к стремлению «убить» время у телевизора, злоупотреблению алкоголем, безделью. В результате ценное время, имеющееся у него для саморазвития и самосовершенствования, используется неэффективно и в большинстве случаев с негативными последствиями. В немалой степени здоровье подрастающего поколения зависит от сформированности соответствующих ценностных ориентаций учителей, их личного примера. Так многие педагоги, психологи, экологи осознают, что социальная напряженность и ухудшение экологических характеристик среды обитания человека, порождённые ситуацией преобразования экономики и социальной сферы, настоятельно требуют подготовки личности выпускника к динамично изменяющимся условиям существования. Отсюда возрастают требования к адаптационным способностям организма учащегося, уровню здоровья и его ресурсам. В связи с этим функции образовательных учреждений не сводятся только к вооружению школьников знаниями в соответствии с учебным планом. Приоритет теперь отдается подготовке выпускников образовательных учреждений (ОУ) к вхождению в сложные, зачастую неблагоприятные жизненные ситуации, необходимости развития у них способности противостоять неблагоприятным факторам, разрушающих собственное здоровье. В связи с этим особое значение приобретает формирование учителем личностных установок у школьников на здоровье, и своевременную соотнесённость поставленных целей с имеющимися возможностями, средствами. Подобная стратегия предполагает развитие разумного отношения учащихся к своему организму, к своему здоровью как одной из высших ценностей, обеспечивающих самореализацию в общественной и личной жизни, гармонию с окружающей средой. Так одним из ключевых свойств ребёнка в его отношениях со средой выступает адаптивность, определяемая Л.В. Максимовой как способность к активному приспособлению к окружающей среде и ее изменениям. Адаптивность ученика проявляется в присущих ему адаптивных способностях и адаптивных признаках. Своим образованием она обязана таким человеческим качествам, как изменчивость и наследственность. При этом понятие механизмы адаптации отражает представления о способах

приспособления молодого человека к изменениям, происходящим в окружающей среде. Все множество таких механизмов может быть условно подразделено на две большие группы: биологических и внебиологических механизмов. Наиболее изученными на современном этапе науки считаются биологические механизмы адаптации. Хуже обстоит дело с изучением внебиологических механизмов, социальные стороны которой изучены явно недостаточно. Сообразно этому до последнего времени мало уделялось внимания культурным аспектам адаптации, охватывающим сферу духовной жизни подростка, его быта и т.д. В ходе нашего исследования было установлено, что одним из наиболее важных механизмов принятия ценностных ориентаций учащимися в группе с целью их адаптации, можно считать ценностно-ориентационное единство, и показателем параметров при этом служит частота совпадений позиций членов группы в отношении значимых для нее объектов оценивания. Высокая степень ценностно-ориентационного единства выступает важным источником интенсификации внутригруппового общения школьников и повышения эффективности их совместной деятельности. Ценностно-ориентационное единство не приводит к нивелировке личности подростка в группе, так как не препятствует разнообразию вкусов, интересов, привычек и т.п. среди членов группы. Оно не предполагает также обязательного совпадения в понимании способов достижения общих для всех членов группы целей. Ценностно-ориентационное единство в коллективе может быть охарактеризовано как сближение подходов к целям и задачам совместной деятельности, направленное на нравственно оправданные ценности современного общества. В тоже время формирование жёстких механизмов адаптации сопровождается не уменьшением, а возрастанием социально-психологических возмущающих факторов. При этом некоторые ученые (П.К. Анохин) отмечают, что резервы адаптационных возможностей в организме подростка всегда выше, чем их реализация. К примеру, физические резервы подчеркивают способность ученика выполнять быстро и качественно разного рода работу. Тогда как психоэмоциональные возможности нашего субъекта обучения складываются в проявлении внимания, сосредоточенности, памяти, характере памяти, ассоциативных или образных вариантах памяти. А социальные возможности выражаются в способности ведущего или ведомого. К примеру, если учащийся, ведомый, но, не зная этого, пытается выйти в ведущие, то у него может возникнуть масса неприятностей, и, в конце концов, осложнения в состоянии здоровья (В.П. Казначеев, 1996). В этой связи ученые (Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова и другие) здоровье рассматривают как понятие динамическое, характеризующееся индивидуальным, возрастным и историческим аспектами. Однако имеется оппонирующее мнение (И.И.

Брехман) о том, что определение здоровья в наибольшей степени приближается к понятию о норме. «Здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации». Так же здоровье организма подростка определяется его количеством (Н.М. Амосов, 1987), и оценить здоровье можно максимальной производительностью органов при сохранении качественных пределов их функций. С позиций теории нормы здоровье есть норма и гармония генетического, физического, психосоциального состояния и развития подростка, семьи, народа. Однако с точки зрения В.М. Дильмана, говорить о здоровье организма и его норме вообще невозможно, так как всё индивидуальное развитие остаётся патологией, отклонением от нормы. Здесь же В.Н. Никитин считает, что индивидуальное развитие есть старение в широком смысле, и это представление находит своё отражение в многочисленных вариантах теории истощения, господствующей на сегодняшний день. Действительно, если резерв малый, то даже при условии отсутствия отягчающих факторов (курения, алкоголя), значительной подвижности и астеничности индивидуальный жизненный маршрут подростка не становится достаточно прогностически благоприятным, и требуются дополнительные условия по оздоровлению. Поэтому учителю не следует забывать о переоценке подростками собственных психо-эмоциональных резервов, и недооценке физических и психических возможностей. Так В.П. Казначеев отмечает, что если ученик находится в социальной нише, где его внутреннее «эго» не соответствует выбранному виду деятельности, он постоянно неудовлетворён, хотя и не понимает почему (внешне всё может складываться удачно), а в результате – сосудистые и гормональные нарушения (В.П. Казначеев, 1996).

Таким образом, можно всё вышесказанное подвести к следующему выводу: зависимость здоровья подростка от генетических и экологических факторов делает необходимым определение места семьи, школы, государственных, физкультурных и других организаций, органов здравоохранения в выполнении одной из главных задач социальной политики нашего государства – формирования у школьников установки на здоровье как приоритетной ценности. Это, возможно, осуществить через целенаправленное воспитание у школьников жизненно важных норм и правил поведения в социуме. К тому же важнейшее значение в стремлении к ценности здоровья обретает личностный компонент, предполагающий определение образа мышления школьника в зависимости от его наследственных типологических особенностей,

наследственно определенных или приобретённых заболеваний, либо нарушений состояния его регуляторно-адаптивных систем, иммунитета, от уровня экологического воспитания и культуры.

Первый этап нашего исследования заключается в выявлении иерархии ценностей школьников подросткового возраста. Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 102» (8, 10 классы) в количестве 183 человек. В своём исследовании мы использовали методику М. Рокича. Данная методика позволяет ранжировать ценности, имеющиеся у респондентов, и выявить приоритетные ценности-цели и ценности-средства.

Испытуемому предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом) либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала даёт более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. Но особую роль в данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта между учителем и учеником.

Полученные результаты позволили нам прийти к следующему:

- число учащихся, поставивших на I место «здоровье» насчитывает 142 человека,
- на II место учащиеся выдвигают «счастливую семейную жизнь», где ценность здоровья как бы априорно предполагается,
- на III место школьники определяют «любовь»,
- на IV место – «хорошие друзья»,
- на V место – «свобода».

Это всё – ценности-цели.

При исследовании приоритета ценностей-средств нами получены следующие данные:

- 91 % исследуемых не знают те средства, которыми могут быть достигнуты их ведущие ценности-цели.

Такое состояние дел обусловлено тем, что помимо занятий физкультурой, школьники не имеют представления о том – какими средствами достигается цель – собственное здоровье.

Но, даже выделяя занятия физкультурой как средства достижения поставленной цели, только декларируют, но не знают ни те институты социализации (спортклубы, бассейны, спорткомплексы, спортзалы, кружки и так далее) – которые могут предоставить им эти услуги по месту жительства (платные или нет), ни даже того, в чём заключается принципиальное различие смысла «физическая культура» и «спорт».

Рассматривая такое средство достижения своей цели как продукты питания, нами получены следующие результаты:

- 58% школьников ориентируясь на рекламу, употребляют в лучшем случае бесполезные продукты (не снижающие уровень состояния здоровья), а в худшем случае наносящие ущерб собственному здоровью (жвачки, цветное мороженое, газированную воду, чипсы, гамбургеры и так далее);
- по анонимному тестированию определили, что 48% опрошенных курят постоянно, а 93% – только пробовало;
- из общего количества опрошенных 43% практически не обращают внимания на экологическое качество материалов своей одежды, комфортного покроя, слепо следуя модным тенденциям.

Рекомендации учителям экологии по формированию ценностных ориентаций школьников.

Работа учителя экологии по формированию ценностной установки школьников на здоровье должна осуществляться в 3-х направлениях:

- работа с педагогическим коллективом школы;
- работа с учащимися;
- работа с родителями.

Эта работа нами определяется как состоящая из следующих функциональных единиц:

- 1) информационная;
- 2) создание организационной культуры школы, ориентирующей на принятие ценности здоровья каждым компонентом структуры;

- 3) анализ информационного потока, обрушивающегося на подрастающее поколение, и средств защиты от вредных элементов;
- 4) налаживание связи ОУ с работниками ВОЗ, правоохранительными органами, ВОПП, школой Урбоэкологии г. Саратова, и другими социальными институтами;
- 5) создание детской первичной экологической организации, как ориентира для большинства учащихся;
- 6) организации совместного мониторинга по экологическому состоянию окружающей среды пришкольной территории, города Саратова и Саратовской области;
- 7) организации следующих мероприятий:
 - конференций учащихся и учителей,
 - круглых столов,
 - экологических соревнований, викторин,
 - «экологических троп»,
 - экологических театров,
 - межшкольных конференций,
 - экологических экспедиций,
 - внедрение проектных методик,
 - использование различных методов поощрения учащихся, (материальные и моральные).

Следует отметить, что перечисленные формы и методы, рекомендуемые для экологической пропаганды, использовались нами в работе учителем экологии в МОУ «СОШ № 46» и МОУ «СОШ № 102» .

В результате теоретико-практического изучения заявленной проблемы, краткие выводы могут быть сформулированы следующим образом:

1. Ценностные ориентации представляют собой тот психологический рычаг, с помощью которого учитель может обеспечить эффективное руководство личностью ученика и коллективом.

2. Здоровье, как ведущий ценностный ориентир должно формироваться у школьников в образовательном учреждении посредством единства взглядов участников ценностно-ориентационного единства.
3. Переход к формированию ценностных установок на здоровье в ОУ требует качественных изменений как в воспитательно-образовательном процессе самой школы, так и в подготовке педагогов нового уровня.
4. Школьники своей ведущей целью избирают здоровье, но при этом не представляют какими средствами достичь поставленной цели.
5. Отсутствие ценностей-средств у подростков указывает на недостатки в организации учебно-воспитательного процесса, как в школе, так и в других институтах социализации, а так же некорректности воспитательной политики всего общества.
6. Предложенные по рассмотренной проблеме рекомендации для учителя экологии должны включать:
 - А) ориентацию как на работу с учащимися, так и с учителями и родителями;
 - Б) вышеуказанная работа должна складываться из *информационного блока* (семинары, лекции, беседы и так далее), *деятельностно-ориентационного* (экологические театры, экскурсии, экспедиции и так далее), *коммуникативного* (совместная работа с другими социальными институтами), *мониторингового блока* (выявление экологического состояния окружающей природной среды).
7. Ценности-цели должны дополняться ценностями-средствами соответственно (взаимодополнение – «ключ-замок»).
8. Исчерпывающий фактор – сочетание ценности с направленностью личности, которое так же должно существовать в диалектической связи.

Разрешение сложности затронутых вопросов требует, прежде всего, нового мышления, то есть перестройки системы взглядов на проблему «здоровая нация» и «здоровая молодёжь», важную роль, в которой отведено исполнить современной школе. Выполняя педагогические функции в общении с ребёнком, не следует забывать о важной составляющей этих функций – формирования

ценностных установок в молодых умах. Личностно-мотивационная установка подростка на воплощение своих социальных, физических, интеллектуальных и психических способностей и возможностей лежит в основе формирования соответствующих ценностей-средств. Поэтому отношение к здоровью как приоритетной ценности должно целенаправленно и постоянно формироваться у школьников, а не зависеть от обстоятельств и условий. В этом случае ценностные установки послужат для них рычагом первичной профилактики укрепления и формирования здоровья, а также будут способствовать совершенствованию резервных возможностей организма, обеспечивая тем самым в перспективе успешное выполнение социальных и профессиональных функций вне зависимости от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. В завершении следует отметить, что в научных кругах России сдвиги к пониманию и принятию проблемы здоровья населения во многом обусловлены работой современных отечественных ученых. Так академик Н.Н. Моисеев вместе со своей школой уделял огромное внимание развитию идей здоровья, патриотизма и гуманизма всей нации. При этом основные направления мыслей Н.Н. Моисеева о рождении нового миропонимания Человека связаны со значением ценностей в материальной и познавательной деятельности Общества в самой Природе, целостно охватывая систему Человек – Природа – Общество. Но, учитывая, что сознательность мышления людей тесно связана с их противоречивостью, а "...утрата природных инстинктов стала расплатой человека за обретение им сознания" (Э. Фромм), учителям необходимо напоминать ученикам о том, что индивидуальный жизненный маршрут можно пройти только один раз. Но для этого нужны силы, нужно здоровье, о котором не следует забывать, уповая на бремя человеческого сознания – ценность не может находиться вне сознания.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.И.МУРАВЬЕВА, Н.П.ЛУКАШЕНКО

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

Условия современной социокультурной ситуации, характеризующиеся радикальными переменами во всех сферах жизни общества, ставят перед системой школьного образования многоаспектные проблемы, что предъявляет качественно иные требования к характеру и содержанию обучения. В связи с этим возникает необходимость поиска новых путей совершенствования учебного процесса в школе. Одним из возможных вариантов решения проблемы является организация учебной деятельности как средства индивидуально-личностного развития школьников. Это предполагает использование всего спектра образовательных возможностей, предусматривающих поиск инновационных форм, методов и средств, ведущих к превращению учащихся в субъект обучения и обеспечивающих развитие их индивидуальных качеств личности.

Проблема индивидуально-личностного развития активно исследуется в работах ученых в области философии, психологии, педагогики. Ею занимались А.Г.Асмолов, П.П.Блонский, Е.В.Богданова, Б.П.Битинас, А.Н.Брушлинский, Н.Н.Верцинская, А.С.Границкая, И.С.Кон, Л.В.Куриленко, А.Б.Орлов, В.А.Петровский, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн и другие.

Междисциплинарный анализ научных исследований позволил констатировать проблему определения путей эффективной организации учебной деятельности школьников как средства их индивидуально-личностного развития.

В ходе теоретического анализа существующих концепций развития личности были сделаны следующие выводы: понятие "развитие" имеет культурно-исторический характер, оно не диктуется преимущественно влиянием извне, оно присуще самому объекту развития (Л.С.Выгодский, С.Л.Рубинштейн, М.М.Бахтин). За счет формирования новообразований личности в различных ее сферах (потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной, морально-нравственной, экзистенциально-бытийной, действенно-практической, межличностно-социальной) происходит развитие, характеризующее и гармоничность, и целостность, и разносторонность человека, что и определяет в дальнейшем образ его жизнедеятельности.

Под «индивидуально-личностным развитием» мы понимаем процесс личностного и индивидуального саморазвития, представляющий собой сложное структурное образование, обусловленное его ведущими характеристиками, в частности, интеллектуальной, позволяющей определить мыслительные способности школьников, рефлексивной, показывающей совпадение их самооценки с оценкой окружающих, коммуникативной,

устанавливающей готовность учащихся к общению, продуктивной, ведущей к проявлению творческого саморазвития школьника.

Сравнительный анализ традиционных и инновационных подходов к учебному процессу показал, что индивидуально-личностное развитие подростков может осуществляться в условиях целенаправленного обучения, предполагающего на основе трансляции научных знаний формирование новообразований личности, «появляющихся в результате актов свободного выбора и творчества самого человека» (Б.Г. Ананьев), что возможно в результате рационально организованной учебной деятельности.

Переосмысление сущности понятия учебной деятельности с позиций гуманистического, личностно-деятельностного, культурологического, продуктивного подходов привело нас к его новому толкованию, как субъект-субъектной деятельности по преобразованию самой личности (личностно-деятельностный подход), «очеловечиванию» (Ш.А.Амонашвили) (гуманистический подход), ориентации на человека культуры (Е.В.Бондаревская) через «создание образа себя, мира, своих действий в мире» (Е.Пассов), «целого «пространства образов»» (В.П.Зинченко) (культурологический подход), как автономную, самостоятельную, творческую деятельность учащихся, ведущую к получению продуктов (Н.Б.Крылова) (продуктивный подход).

Изучение педагогической теории и практики позволило также рассмотреть и изучить специфику конкретных форм организации учебной деятельности школьников: коллективной, как, высокопродуктивной совместной деятельности направленной на развитие личности обучающегося, посредством коммуникаций, обмена информацией, соотнесения своих достижений и других участников через систему коллективных творческих дел (К.Я.Вазина, М.Д.Виноградова, В.К.Дьяченко, В.В.Котов, Л.И. Новикова, И.Б.Первин, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.Е.Рысенкова), групповой, как сотрудничество в малой группе, взаимозависимость ее членов через систему учебно-познавательных заданий, ведущих к получению единого продукта (А.Бенно, Х.Й.Лийметс, Н.И.Поливанова, С.В.Полякова, И.В. Ривина, И.М.Чередов, Дж.Аронс, Р.Джонсон и Д.Джонсон, Р.Славин и другие) и индивидуальной, как процесс развития и саморазвития индивидуальности личности учащегося посредством самостоятельных творческих заданий, проектов и дифференцированных задач, учитывающих потенциальные возможности личности (А.С. Границкая, Т.А.Коноваленко, П.И. Пидкасистый, Е.С.Рабунский, И.Унт, В.Д. Шадрикова и другие).

Оценивание возможностей использования вышеназванных форм в условиях современной школы, неизбежно привело к необходимости рассмотрения вопроса их сочетания - «соединения, образующего единое целое, ... существующего вместе... в каком-нибудь единстве, согласовании» (С.И.Ожегов). С этой целью был выявлен и обоснован алгоритм организации учебной деятельности школьников.

Применительно к нашему исследованию это предполагает процесс действенного соединения коллективных, групповых и индивидуальных форм организации учебной деятельности школьников в единое целое, что представляет собой первый шаг рассматриваемого алгоритма. Следующим шагом явилось согласование данных форм в логической последовательности, определяемой выделенными направлениями учебной деятельности: информационно-познавательным, действенно-практическим и творческим. Заключительный шаг алгоритма- выбор доминирующих форм в зависимости от целевых установок, вытекающих из основных положений гуманистического, культурологического, личностно-деятельностного, продуктивного и других подходов.

Анализ педагогической теории и практики показал необходимость разработки и обоснования модели организации учебной деятельности как средства индивидуально-личностного развития школьников, понимаемой как научное проектирование ее практической реализации. Она предполагает поэтапное включение учащихся в учебную деятельность и прохождение всех ее этапов: поисково-познавательного, организационно-практического, результативно-творческого.

Специфика модели заключается в цикличном характере сочетания коллективных, групповых, индивидуальных форм, а также в выделении компонентов теоретического обоснования (мотивационно-целевой, содержательный) и технологического обеспечения (операционный), что ведет к достижению более высокого уровня индивидуально-личностного развития школьника (результативный), наиболее эффективному проявлению таких его характеристик, как интеллектуальной, позволяющей определить их мыслительные способности, рефлексивной, показывающей совпадение самооценки с оценкой окружающих, коммуникативной, устанавливающей готовность к общению, продуктивной, ведущей к проявлению творческого саморазвития школьника.

Для проверки эффективности разработанной модели были выявлены и описаны уровни индивидуально-личностного развития школьников. В их основу были положены критериальные показатели, отражающие специфику учебной деятельности: включенность учащихся в направления указанной деятельности, проявление качественных характеристик индивидуально-личностного развития школьников (интеллектуальный компонент – знания, умения, навыки, опыт их применения, сложность продуктов мыслительной деятельности, степень самостоятельности, элементы творческого саморазвития; рефлексивный компонент – уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих; коммуникативный компонент – готовность и способность к сотрудничеству с коллективом).

Репродуктивный уровень характеризуется частичной включенностью в информационно-познавательное направление учебной деятельности, эпизодическим проявлением качественных характеристик индивидуально-личностного развития: репродуктивный характер получения продуктов мыслительной деятельности, несовпадение самооценки с оценкой окружающих, неспособность к сотрудничеству, отсутствие самостоятельности и творчества.

Частично-продуктивный уровень характеризуется включением в информационно-познавательное и частично в действенно-практическое направления учебной деятельности, более активным проявлением качественных характеристик индивидуально-личностного развития: продукты мыслительной деятельности носят репродуктивный и частично продуктивный характер, низкий уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих, появление эпизодического желания сотрудничества с коллективом, низкая степень самостоятельности и творчества.

Продуктивный уровень характеризуется включением школьников в информационно-познавательное, действенно-практическое и частично в творческое направления учебной деятельности, активным проявлением качественных характеристик индивидуально-личностного развития: частично продуктивный и продуктивный способ получения продуктов мыслительной деятельности, средний уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих, стойкое желание и способность работать в коллективе, фрагментарный характер проявления самостоятельности и использования элементов творчества.

Творческий уровень характеризуется включенностью во все направления учебной деятельности, активным проявлением характеристик индивидуально-личностного развития: продукты мыслительной деятельности получаются продуктивным способом, высокий уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих, высоко развита способность к сотрудничеству с коллективом, высокая степень самостоятельности и в проявлении элементов творческого саморазвития.

Все перечисленные уровни индивидуально-личностного развития школьников связаны между собой. Разработанная нами модель организации учебной деятельности предусматривает, что каждый предшествующий уровень является как бы подготовительным по отношению к последующему, более высокому, а каждый из последующих обязательно включает в себя все предыдущие и потенциально вносит в них качественные изменения.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность авторской модели.

На первой стадии программы эксперимента, исходя из этапов действия модели и алгоритма организации учебной деятельности школьников, предполагалось включение учащихся в информационно-познавательное направление данной деятельности. Решение поставленной задачи осуществлялось с помощью специально отобранных форм: «Информационный поиск», «Пять полезных минут», «Терминологическая карусель», «Встреча экспертов», лекция, полилог, семинар, консультации, групповой тренаж, просмотр диафильмов, изготовление тематических альбомов, макетов, встречи с интересными людьми, самостоятельная работа под руководством учителя, индивидуальная самостоятельная работа, индивидуальный тренаж, индивидуальные консультации, «Тетрадь опорных задач». Они способствовали обогащению теоретической базы школьников, овладению навыками отбора и переработки информации, развитию умений сравнивать, сопоставлять полученные знания.

Вторая стадия программы эксперимента предусматривала включение школьников, наряду с информационно-познавательным в действенно-практическое направления учебной деятельности. Использовались такие формы, как «А не будете ли вы так любезны?», семинар «Минуты обогащения», вербальные цепочки, брейнсторминг, мозговой штурм, «Учимся вместе», организационно-деятельностные игры, дидактическая игра «Золотая лихорадка», «Терминологический марафон», «Нобелевская премия», «Путь прокладывает логика», дидактическая игры «Нить Ариадны»,

«Мюнхгаузенские чтения», групповые упражнения, ролевые игры, смотры знаний, учебные встречи. В процессе участия в указанных формах учащиеся приобретали навыки практического применения полученных знаний на практике, развивали умения их комбинировать, систематизировать, использовать комплексно, овладевали навыками самостоятельной деятельности.

На третьей стадии реализации программы эксперимента и алгоритма организации учебной деятельности школьников происходило включение учащихся в творческое направление данной деятельности, предусматривающее кроме получения и использования знаний, умений и навыков учебной деятельности, целенаправленное развитие опыта творческого применения, реализацию их творческих способностей через такие формы, как коллективные творческие дела, защиты проектов, эстафеты авторских элементов, мозговой штурм, интеллектуальный аукцион знаний, повторительно-обобщающие диспуты, творческие отчеты, самостоятельная исследовательская работа, «Квартальный отчет в НИИ», «Интеллектуальный ринг», «Парад изобретений». Они способствовали обобщению и систематизации ранее усвоенных знаний, умений, навыков и опыта их применения, поиску оригинальных нестандартных решений задач творческого характера.

По завершению каждой стадии проводилось подведение итогов – определялся показатель количественной оценки уровня индивидуально-личностного развития школьников, осуществлялась обработка результатов эксперимента с помощью методов математической статистики, анализировалась и корректировалась в соответствии с показателями индивидуально-личностного развития модель организации учебной деятельности школьников.

На заключительном этапе эксперимента посредством критериально-диагностического аппарата проводился сопоставительный анализ первоначального и итогового (творческого) уровней индивидуально-личностного развития школьников.

Сопоставление результатов констатирующего, формирующего и заключительного этапов эксперимента, проводимых в соответствии с алгоритмом организации учебной деятельности школьников, отразило тенденцию индивидуально-личностного развития учащихся.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФОЛИО» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Л. В. Папшева

г. Саратов, ПИ СГУ

В настоящее время в высшем образовании на первый план выходит разработка технологий обучения, предполагающих организацию дидактически целесообразной, высоко - эффективной совместной творческой деятельности преподавателя и студентов.

Особенно это важно для становления будущего учителя. В преподавании педагогических дисциплин в вузе до сих пор отсутствует четко выраженная система, направленная на становление мышления, которое обуславливает, детерминированный требованиями личноно – ориентированного образовательного процесса, подход учителя к содержанию, организации и результатам своей профессиональной деятельности [2]. Одной из основных системообразующих составляющих такого мышления педагога является: осмысление и рефлексия собственной познавательной и педагогической деятельности. Не трудно заметить, что достижение этого напрямую коррелируется с задачами становления будущего педагога и требует внедрения в образовательный процесс соответствующих технологий. Среди различных видов педагогических технологий представляет интерес технология «Портфолио» как способ организации личноно – ориентированного учебного процесса и альтернативной аутентичной оценки ее результатов.

В отечественной литературе эта технология называется в русской транскрипции – «Портфель». «Портфель ученика» - инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности [1]. Таким образом, «Портфолио» является технологией сбора, отслеживания и анализа информации о процессе обучения и результатах учебной деятельности. Для студентов это организатор его учебной деятельности, для преподавателя - средство обратной связи и инструмент оценочной деятельности. «Портфолио» может быть создано с различными целями:

1. С целью научить студентов оценивать свой прогресс, т.е. сформировать умения самооценки, самоанализа.
2. С целью сбора документации, отражающей прогресс учащихся на каждой стадии учения.
3. Для отчета о достижениях студента и принятия решения о выставлении итоговой оценки по дисциплине на основе анализа результатов учебной деятельности.

Цель определяет структуру и содержание «Портфолио» Например, «Портфель-отчет» или «Портфель достижений» (showcase portfolio) создается для отчета о прогрессе учащегося и его учебных достижениях относительно стандарта. Он показывает, как студент освоил программу. Название другого типа портфеля - «Портфель самооценка» от английского слова "feedback portfolio" «обратная связь» подчеркивает его специфику, объясняет его цели и определяет возможности его применения в учебном процессе. В его создании принимают участие, как студент, так и педагог и который показывает не только и не столько результат работы учащегося, как, например, «Портфель достижений» а отражает сам процесс обучения, показывает, каким образом достигается желаемый результат. Таким образом, «Портфель-самооценка» - это способ организации повседневной работы студента, при котором перед ним ставятся ясные, конкретные цели, сформулированные педагогом, и определяются возможные пути их достижения, что сопровождается практикой в том количестве, которое необходимо для достижения цели. На практике «Портфолио» чаще бывает смешанного типа, но по ведущей цели его можно отнести к тому или иному типу.

Проиллюстрируем один из вариантов использования такого «Портфолио» смешанного типа на занятиях по педагогике. Так, например, в процессе изучения содержания спецкурса «Особенности воспитательного взаимодействия с детьми с девиантным поведением» используется модульно – рейтинговая система и технология «Портфолио».

Единицами сбора являются: тесты (входные, прогресса, итоговые); листы самооценки; письменные творческие и практические работы; результаты взаимопроверки, листы рефлексии.

В структуру «Портфолио» входят 4 раздела.

1 раздел. Тестирование.

Перед изучением каждого модуля проводится входное тестирование с целью уточнения или определения исходного уровня. Оно состоит из краткого теста и небольшого практического задания. Входное тестирование включает тот минимум представлений, умений и навыков, которые необходимы для того, чтобы начать работу и определяются индивидуальные задачи обучения. Например, как правило, сразу выявляется одна из главных проблем: студенты демонстрируют ярко выраженную авторитарную направленность взаимодействия с будущими учениками, поскольку большинство из них основываются на собственном опыте общения с учителями в школе. Информация, полученная при входном тестировании и диагностическом наблюдении, становится точкой отсчета в первую очередь для самих студентов. Затем начинается период диагностического наблюдения за продвижением учащегося. В этом разделе собираются тесты прогресса (или тесты промежуточного контроля по каждой учебной теме модуля), итоговый тест, который фиксирует уровень достижений в конце семестра. Все тесты оцениваются по рейтинговой шкале. Это так называемое неофициальное оценивание (informal assessment), итоги которого не просто констатируются, а обсуждаются со студентами. Обсуждение включает результаты проведенной самооценки (Self assessment) и заканчивается ответом на вопрос - в чем мне нужна помощь. Цель такого обсуждения научить учащихся размышлять над результатами своей работы. Баллы рейтинга предназначены для самоконтроля студентов.

2 раздел. Самооценка и рефлексия.

Создание «Портфолио» начинается с того, что, определив учебную задачу, преподаватель тщательно анализирует и структурирует материал, формулируя как те цели, которые он ставит перед студентами, так и возможные способы их достижения. Причем если речь идет об обучении, каким либо сложным видам деятельности, как анализ педагогических ситуаций решение педагогических задач работа будет разбиваться на этапы, на каждом из которых будут ставиться свои задачи. Определив, что и как нужно делать для достижения поставленной цели, учитель должен представить эту информацию не в виде многословных устных объяснений, а в виде ясной, четкой схемы, инструкции, алгоритма, контрольного листка, чем будет руководствоваться студент при выполнении практических заданий для самоконтроля. С этого и будет начинаться сбор материалов для данного раздела. К инструкциям преподавателя ученик приложит выполненные в соответствии с ними практические задания, а также листок самооценки, где он проанализирует, что ему было сделать легко, что оказалось непонятным, что не получилось и

почему. Преподаватель, в свою очередь, проанализировав листы самооценки учеников, будет вносить дальнейшие коррективы - может быть, уточнить инструкции, предложить другие способы решения задачи, прокомментировать выводы студентов, обсудить какие-то моменты со всей группой или объяснить что-то тому учащемуся, который не добился успеха. Эта работа будет продолжаться до тех пор, пока учащиеся не научатся успешно делать то, что от них требуется, например, анализировать педагогические ситуации. Когда они смогут делать это уже самостоятельно, целый набор работ, в котором отражен весь процесс того, как они этому научились, им уже не будет нужен, и им достаточно будет сохранить только один листок с откорректированными инструкциями с тем, чтобы к нему можно было обратиться в случае необходимости. В их рабочем портфеле появится новый файл, который будет посвящен достижению новой цели, а в свой «портфель достижений» они выберут не единственную работу, которая случайно получилась хорошей среди многих неудачных, а лучшую из тех хороших, которые они смогли написать, потому, что знают как и умеют это делать.

Эффективной для развития умений самооценки является работа с листами самооценки и результаты взаимопроверки, с помощью, которых студенты оценивают свой прогресс, завершая работу над каждым модулем. В результате такой регулярной работы учащиеся лучше осознают цели обучения, учатся ставить свои собственные задачи обучения.

Поскольку в конце практически каждого занятия или в качестве домашнего задания студентам предлагаются задания направленные на рефлекссию, то учащиеся приучаются размышлять над своим прогрессом, озвучивая свои размышления, лучше понимают свои проблемы, кроме того, они учатся языку рефлексивного мышления.

Таким образом, использование данной технологии наряду с достижением чисто практических целей обучения учащихся дает нам возможность эффективно руководить работой каждого студента, развивая как его когнитивные, так и метакогнитивные способности, то есть осознание студентом того, как происходит процесс учения, какими приемами он может пользоваться для решения стоящих перед ним задач, насколько эффективны те или иные стратегии для него лично, что наиболее соответствует его индивидуальности. В конечном счете, может быть, это и является самым важным, так как без развития навыков самоорганизации, самоконтроля и самооценки невозможно успешное овладение какой бы то ни было деятельностью.

3. раздел. Письменные практические работы.

Бесспорно, что письменные творческие работы показывают истинный рост учащегося и его развитие. Письмо как вид речевой деятельности является сложным интеллектуальным процессом, включающим в себя ряд когнитивных умений. Поэтому учащиеся, демонстрируя прогресс в данном виде речевой деятельности, одновременно демонстрируют прогресс в совершенствовании когнитивной сферы. Письменная речь максимально развернута, и анализ письменных работ может дать много информации преподавателю о том, какие трудности испытывает студент и как идет процесс обучения. По письменным работам можно также проследить возрастание уровня сложности содержания. И тогда для самих учащихся становится понятным, что за педагогической ситуацией им решенной, в начале и конце семестра стоит разный уровень сложности. Оценка письменных работ производится в соответствии с заранее разработанным критерием, в соответствии с этим критерием студенты отбирают свои лучшие работы, которые демонстрируют их прогресс. Более того, любая работа может быть переделана и заменена студентом, если ее уровень и качество перестали удовлетворять ее автора.

4.раздел. Творческие работы.

Этот раздел включает все работы студента, которые носят креативный характер: сочинения, синквейны, рисунки, разработанные студентами модели коллажи и др. Следует помнить и уважать право собственности студента и пользоваться «Портфолио» только с ведома и согласия студента

Отметим наиболее важные аспекты внедрения в процесс преподавания педагогики технологии «Портфолио». Создание «Портфолио» - это совместная деятельность студентов и преподавателя. Это диалог - обмен информацией о том, как идет процесс обучения, и когда и где нужно внести коррекции. Преподаватель получает информацию о процессе обучения, наблюдая сам процесс, анализируя результаты учебной деятельности. К сожалению, случается, что работа бывает, организована по-другому: преподаватель дает задание, а потом констатирует успешность или неуспешность его выполнения. При том, результат не анализируется, а именно констатируется, например, «не раскрыл тему». Вряд ли это можно назвать эффективной работой и вряд ли так можно воспитать человека, способного самостоятельно и успешно учиться, а ведь именно такую цель мы должны ставить перед собой. Использование технологии «Портфолио» как раз и является эффективным средством для достижения этой стратегической задачи, создавая условия для активного

вовлечения самих студентов в процесс обучения, предъявляя одновременно высокие требования и к преподавателю.

Еще одним важным моментом является положительная, конструктивная направленность на достижение успешного результата, та атмосфера сотрудничества и коллективного творчества, которая создается в группе, придает учащимся чувство уверенности в своих силах и способностях и является действенным стимулом к дальнейшим достижениям. И, наконец, наличие постоянной обратной связи с каждым учеником - это действенный стимул совершенствования работы преподавателя, инструмент его рефлексии и самооценки. Вместе с тем эта работа отнимает много времени, особенно на начальном этапе. В условиях такого интерактивного обучения между преподавателем и студентами устанавливаются отношения сотрудничества, что способствует более эффективному взаимодействию и достижению более успешных результатов. Причем, чем выше этап обучения и, соответственно, выше требования, как к ученику, так и к учителю, тем более значительную роль может играть "портфель-самооценка" по мере того, как студент приучается брать на себя все больше и больше ответственности, проявляет все больше самостоятельности и активности.

«Портфолио» отражает уровень достижения студентов и динамику становления умений и навыков; сильные и слабые стороны учащегося. Работа с «Портфолио» делает учащихся активными участниками процесса обучения, фокусирует внимание педагога и учащегося на процессе обучения и переносит акцент в оценочной деятельности учителя с формальной оценки на наблюдение и анализ. Оценивание происходит в контексте учебной деятельности, поэтому «Портфолио» является аутентичным, т.е. естественным, встроенным в контекст учебной деятельности, инструментом оценивания, развивает рефлексивное мышление как преподавателя, так и учащегося, является мотивирующим фактором обучения, потому что все время демонстрирует прогресс учащегося и показывает, что нужно делать для дальнейшего продвижения вперед.

Воспитать знающего, компетентного, творчески и самостоятельно, критически мыслящего специалиста может только человек, который сам обладает этими качествами, а организация работы с помощью «Портфолио» - это эффективный инструмент их воспитания. Таким образом «Портфолио», может служить способом организации учебного процесса и альтернативной, адекватной оценки деятельности как студента, так и преподавателя. Дополнительным стимулом для самосовершенствования преподавателя, побуждающим его, в частности, осваивать новые технологии обучения., может явиться так называемый

Профессиональный Портфель Преподавателя, который может служить инструментом как самооценки, так и оценки деятельности преподавателя во всем ее многообразии.

Литература.

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред.

Е. С. Полат. - М.:Изд. центр «Академия», 2001. - 272с.

2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.:Смысл, 2001.- 361с.

3. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. - Том 2./ Под общ. ред. Л.И.Семиной.-М.:Изд – во «Бонфи», 2002. – 408с.

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

ПЕДАГОГ – ПРОФЕССИОНАЛ – ПОСРЕДНИК

МЕЖДУ ОБЩЕСТВОМ И ПОДРОСТКОМ

О.Н. Иванова, гг. Волгоград – Калач-на-Дону

В истории развития российской школы институту классного руководства всегда отводилось важнейшее место, так как именно классному руководителю принадлежит ведущая роль в формировании и становлении личности ребенка, раскрытии его самобытности, способностей и потенциальных возможностей, в защите его интересов.

Классный руководитель в школе – представитель социальной общественности взрослых, олицетворение другого взрослого мира, носитель определенных (часто новых для детей) ценностей, культуры. В его работе сочетаются социальные, психологические, педагогические, узкопрофессиональные знания, умения, его личный жизненный опыт, которые он передает воспитанникам в организованной целенаправленной деятельности класса.

Подростковый возраст наиболее сложный и противоречивый для социализации человека. В это время у подростков возникает напряженность в общении со

взрослыми, из-за того, что их требования забегают вперед по сравнению с их жизненным опытом, с их возможностями использовать предоставляемую им самостоятельность. Они претендуют на роль взрослых, но реализовать эту потребность в серьезной деятельности не могут. Отсюда стремление к «внешней взрослости», подражание ее внешним признакам: курение, употребление алкоголя, особый лексикон, стремление ко взрослой моде в одежде и прическе. Появляется стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, отношениях, начинает устанавливаться определенный круг интересов. Отношения со взрослыми в этот период для подростка чрезвычайно важны, так как происходит познание других людей и самого себя, умение сравнивать, анализировать и оценивать поступки другого человека и свои, видеть их нравственное содержание, вырабатывать оценки и самооценки.

Сложность позиции классного руководителя – в умелом сочетании личной профессиональной подготовки с педагогической инструментальной передачей опыта детям и развитием определенных качеств, свойств личности подростка, его индивидуальности.

Классный руководитель сегодня – это педагог-профессионал, являющийся для растущего человека:

- духовным посредником между обществом и подростком в усвоении основ человеческой культуры;
- заинтересованным организатором отношений сотрудничества в разнообразных видах совместной деятельности классного коллектива;
- неравнодушным наблюдателем за индивидуальным развитием школьника с целью создания благоприятных условий для формирования его личности, внесения необходимых педагогических корректив в систему его воспитания и процесса его социализации;
- помощником, консультантом в организации повседневной жизни и деятельности, в осмыслении социально-экономической, политической жизни общества, в профессиональной ориентации; создателем благоприятной развивающей микросреды и благоприятного морально-психологического климата в классе.
- координатором усилий педагогов, семьи, социума – словом, всех воспитывающих сил общества, влияющих на становление и развитие личности подростка;

Деятельность классного руководителя является важнейшим звеном в воспитательной системе школы, основным механизмом организации индивидуального подхода к воспитанникам, одним из решающих элементов организуемого в школе воспитательного процесса. Основное назначение классного руководства обусловлено задачей, которую ставит перед собой общество – максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его неповторимости, раскрытие его потенциальных талантов и создание условий для нормального духовного, умственного, физического совершенствования.

Исходя из этого, основными этапами работы классного руководителя можно считать следующее:

- осуществление непосредственного наблюдения за индивидуальным развитием ребенка, подростка, юноши, девушки, создание оптимальных условий для формирования каждой личности, способствующих свободному и полному раскрытию всех способностей ученика и их развитию совместно с семьей;
- изучение склонностей, интересов, сфер дарований ребенка с целью подбора для него определенного вида деятельности, где его может ожидать успех;
- организация всех видов индивидуальной, групповой, коллективной деятельности, вовлекающей учащихся в общественно-ценностные отношения. Активная пропаганда здорового образа жизни;
- содействие воспитаннику в соблюдении прав и свобод учащегося;
- создание классного коллектива как воспитывающей среды, обеспечивающей социализацию каждого ребенка;
- организация взаимодействия и сотрудничества всех воспитательных сил.

Классный руководитель любого учебного заведения прогнозирует, анализирует, организует повседневную жизнь и деятельность учащихся своего класса. При этом важно учитывать:

- подросток уже сегодня живет реальной жизнью, а не просто готовится к будущей, взрослой;
- социальную обстановку в стране, конкретные условия и события города, округа, школы;

- необходимость интересной, отвечающей общечеловеческим потребностям, возрастным и половым особенностям учащихся реальная жизнь с разнообразными видами деятельности (учебная, трудовая, общественно-значимая, творческая, досуговая), имеющие познавательно-мировоззренческую, эмоционально-волевую, действенно-практическую направленность;
- каждый воспитанник должен найти себе дело по душе, ощутить чувство успеха, уверенности в себе, без чего невозможно сформировать достоинство и нравственную устойчивость человека;
- при отборе форм и методов воспитания следует непременно учитывать специфические позиции детей и взрослых, прежде всего педагогов и родителей, в воспитательном процессе.

Слагаемыми педагогического мастерства классного руководителя являются:

- методическая подготовленность, позволяющая ему определить педагогическую стратегию;
- знание детской и подростковой возрастной психологии, педагогической психологии, социальной психологии и социальной педагогики;
- знания теоретических основ воспитания; владение технологией воспитательного воздействия на личность, группу, коллектив;
- организаторские умения и навыки; широкая образованность и духовная культура, интеллигентность;
- бережное отношение к накопленному отечественному и мировому педагогическому опыту, опыту и традициям народной педагогики;
- способность преодолевать отжившие штампы и стереотипы, находить нетрадиционные воспитательные технологии и брать на себя ответственность за педагогическое новаторство;
- ориентация на человека, и прежде всего на ребенка, подростка, как на высшую ценность, уникальную человеческую личность;
- опора на науку, способность прогнозировать и просчитывать свои действия, владение приемами анализа и самоконтроля, умение педагогически осмыслить новые социально-экономические условия, оценить новые тенденции с позиций педагогической целесообразности
- коммуникабельность, сотрудничество в основе отношений.

Для более успешной социализации ребенка в обществе классному руководителю есть над чем задуматься и задать ряд вопросов самому себе:

1. Достигнуто ли взаимопонимание между вами и учащимися класса?
2. Говорят ли большинство учащихся класса с вами «по душам», советуются ли по личным вопросам?
3. Хорошо ли вы знаете основные достоинства и недостатки в нравственном развитии своих воспитанников?
4. Достаточно ли часто вы бываете со своими учащимися в походах, театрах, на выставках и концертах?
5. С охотой ли учащиеся делятся с вами впечатлениями о прочитанном, о фильмах и телепередачах?
6. Обращаются ли учащиеся к вам с просьбой помочь разрешить конфликт с другими учителями, родителями, сверстниками, одноклассниками?
7. Часто ли учителя-предметники и другие взрослые советуются с вами о воспитании учащихся вашего класса? Часто ли вы советуется с ними по этим вопросам?
8. Обращаются ли к вам родители учащихся за помощью и советом по серьезным вопросам, связанным с их ребенком?
9. Хорошо ли вы знаете домашние условия, в которых воспитываются учащиеся?
10. Осведомлены ли вы о том, чему дети посвящают свое свободное время?
11. Решаете ли вы все воспитательные задачи в классе силами самих ребят, ориентируясь на общественное мнение коллектива?
12. Часто ли вы получаете удовольствие от общения с учениками своего класса?

Литература:

1. *Шустова И.Ю., Петренко Е.Л.* Классный руководитель, каков он // Классный руководитель. 2002. № 7. С. 5.

2. Шлыкова Е.В. К вопросу об анализе работы классного руководителя // Классный руководитель. 2001. №1. С. 90.
3. Проект «Модель классного руководителя» // Классный руководитель. 2000. №1. С. 90.
4. Черноусенко Т.И. Социально – педагогический комплекс в условиях работы школы – лицея открытого типа // Классный руководитель. 1998. № 3. С.34.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. С.486-501.
6. Александрова Е.А. Профессиональная деятельность классного воспитателя. Саратов: Научная книга, 2002. 64 с.

ВОСПИТАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК ПРОБЛЕМА

И.Н. Емельянова , г.Тюмень

В Концепции модернизации российского образования четко обозначены качества, которые должны быть сформированы у современного выпускника школы. Это: предприимчивость, мобильность, способность к ответственным решениям, конструктивность, социальная ответственность, способность к сотрудничеству.

Широко известен тезис: личность может воспитать только личность. Естественно возникает вопрос: насколько сложившаяся система педагогического образования способна воспитать воспитателя, который обладает выше перечисленными качествами.

Наше исследование проводилось на базе педагогического института Тюменского государственного университета, участниками которого были студенты с первого по пятый курс (86 человек).

В процессе исследования выявился ряд позитивных моментов. У студентов педагогического института наблюдается:

- высокая значимость учебной деятельности;

- устойчивый интерес к саморазвитию, личностному росту.
- стремление реализовать себя в различных формах творчества;
- готовность к социально-значимой деятельности;
- открытость к различным формам общения;
- позитивный настрой в отношении своего профессионального будущего.

Тем не менее, сложившаяся практика педагогического образования позволяет выявить ряд проблем.

1. Такое качество как предприимчивость проявляется в способности личности вписаться в рыночные отношения. Те возможности, которые открывают рыночные отношения энергичным и предприимчивым людям позволяют найти сферы профессиональной самореализации, обеспечить себе достойное существование. Студенты всех курсов демонстрируют достаточно размытое представление о том, кем видят себя после вуза. Больше всего видят себя квалифицированными специалистами, не называя четко область своей деятельности. Единицы среди тех, кто писал, что видит себя педагогом-психологом, четко определяли адрес своей предполагаемой работы. Не собираются работать по специальности 7%. Очевидна слабость профессионально значимых контактов в период обучения студентов в вузе.
2. Такое качество как ответственность за судьбу страны связано с формированием активной жизненной позиции. Принести пользу людям считают своим главным делом жизни 7%. Общественная деятельность в большинстве студентам безразлична и картина от курса к курсу не меняется. Значимой для себя общественную деятельность считают 1,4% студентов. Те элементы общественной активности, которые имеют место в вузе, крайне ограничены и не удовлетворяют требованиям формирования личности как зрелого гражданина. Общественная деятельность не воспринимается системой вуза как органическая составляющая всего учебно-воспитательного процесса.
3. Мобильность выражается в способности личности осваивать новые сферы деятельности. Включение студентов в систему дополнительного образования это показатель готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В университете на данный момент все сосредоточено на учебной деятельности. Услугами дополнительного образования среди студентов педагогического института с

1 по 5 курс пользуются 2,4% студентов. Причем сферы дополнительного образования студенты находят сами. Дополнительные сферы самовыражения студентов педагогического института это: гештальт-семинары, курсы телесно-ориентированной терапии, актерская студия, курсы по оздоровительной аэробике. Вуз на данный момент не имеет сложившейся системы дополнительного образования.

4. Способность к сотрудничеству формируется через опыт сотрудничества. По результатам нашего исследования среди значимых событий общение с преподавателями занимает 5%. На протяжении всех курсов роль преподавателя вуза достаточно широко представлена в ответах, но опосредованно, через какую-либо деятельность, типа: «сдача экзамена по истории отечества». В целом взаимодействие с преподавателем осуществляется преимущественно на функциональном уровне. Получается, что преподаватель выполняет некую безличную социальную роль. Несколько меняется картина на старших курсах. Студенты 4 и 5 курсов начинают называть имена педагогов, которые в их жизни сыграли какую-то роль. Контакты на личностном уровне студентов с преподавателями связаны с более глубокой специализацией. Таким образом, исследование показало дефицит продуктивного взаимодействия студентов с педагогами. Развиваясь в системе такого общения, личность накапливает опыт функциональных штампов, что ставит препятствия на пути самореализации личности.
5. Способность к ответственным решениям начинается с ответственного отношения к своей жизни. Для того чтобы проанализировать жизненные приоритеты в настоящем и будущем, мы предложили студентам составить биографию значимых событий. Для этого необходимо было выделить 15 событий, который могли включать в себя как события ДО сегодняшнего дня, так и события, которые предположительно произойдут ПОСЛЕ.

Большинство очерчивает будущее только в общих чертах, называя замужество, рождение ребенка, поиск места работы, - социально-позитивный стандарт (47%). Четко структурируют этапы 15%. Часть живет только в настоящем и не желает думать о будущем (19%). Часть видят только ближайшую перспективу - это получение диплома (19%). Причем уловить какую либо тенденцию от курса к курсу нам не удалось. На наш взгляд это связано с тем, что в процессе обучения в вузе будущее не становится более четким и определенным. Таким образом, студентов всех курсов характеризует неопределенность жизненного времени, что ведет к растрате своего личного времени. И здесь заложена большая опасность не реализовать свой жизненный потенциал.

б. Современная личность должна мыслить конструктивно. В то время как система образования ориентирует на репродуктивное мышление. Студенты не имеют реальных успехов в сфере научно-исследовательской деятельности, только 2% называют успешной сферой научно-исследовательскую деятельность. Поэтому в общем перечне значимых событий, которые произошли за период обучения в вузе, студентами не отмечаются такие события как участие в проблемных лабораториях, в проектах кафедр, научно-исследовательской деятельности по заказам образовательных учреждений, написание научных статей. Такая ситуация позволяет утверждать, что сложившаяся система обучения превращает университет в учебное, а не в учебно-научное учреждение. Учебный процесс, организованный как система лекционно-семинарских занятий с последующим контролем на сессионных экзаменах является развивающим главным образом для студентов первого курса, поскольку содержит достаточный порог трудностей, связанных с овладением новой ситуацией вузовского обучения. Учебно-центризм является препятствием на пути развития личности студентов, особенно старших курсов. В худшем варианте такой процесс может привести к утрате способности личности проявлять себя в качестве субъекта познания.

Вывод: На данном этапе в системе педагогического образования должна быть пересмотрена система как учебной, так и внеучебной деятельности, с тем, чтобы приблизить практику подготовки педагогов к требованиям современного общества. В этих целях необходимо:

1. Учебный процесс должен развиваться по пути отхода от дидакто-центрических форм обучения. Развитие процесса обучения должно идти в направлении совместных творческих форм деятельности педагогов и студентов.
2. Важно уже на этапе обучения в вузе создавать условия для реальной успешности в исследовательской деятельности через участие в научных проектах кафедр, выполнении заказов на исследовательскую деятельность образовательных учреждений и др. Реальный успешный опыт сегодня – это потребности завтра.
3. Внеучебная деятельность должна предоставлять разнообразные возможности не только для реализации своего творческого потенциала в развлекательно-показательных мероприятиях, но и для получения студентами дополнительного образования во всевозможных сферах

профессиональной деятельности, тогда развивающе-воспитывающий потенциал внеучебной деятельности заметно усилится.

4. Система психологической поддержки должна быть направлена как на поддержание позитивного образа «Я», так и на формирование жизненных планов личности. Такой подход позволит ориентировать студентов на восприятие периода обучения в вузе как важного этапа своего жизненного пути и неизбежно изменит инфантильное отношение к учебному процессу.
5. Должна быть создана целая система стимулирования общественных форм деятельности. Потребности в реализации своих способностей на благо общества не могут возникнуть на пустом месте. Студенты должны получить опыт безвозмездной деятельности - это и участие в общественных организациях, акциях, и общественно-полезном труде. Такая практика совершенно необходима для формирования нравственно-ориентированной жизненной цели, в основе которой лежит согласование личных интересов с общественными.
6. Учебный процесс должен быть приближен к реальной практике профессиональной деятельности через создание профессионально-опытных форм деятельности, как, например, педагогические отряды, консультации для населения и др. Такая система позволит формировать более четкое представление о приложении своих способностей. Это уже реальное участие вуза в определении профессиональной перспективы своих выпускников на этапе вузовского обучения.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Н.В. Фролова, г. Самара

Современные организации являются социотехническими системами, обладающими как сложной внутренней структурой, так и находящимися в сложных взаимоотношениях с многочисленными факторами внешнего окружения. Это предопределяет достаточно высокие требования, предъявляемые к менеджерам организаций.

Менеджеры современных организаций должны быть наделены не только необходимыми знаниями, умениями, навыками, но и определёнными профессиональными компетенциями, позволяющими им эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Изучение области профессиональной деятельности, осмысление сущности профессиональных компетенций менеджеров, определение педагогических условий формирования этих компетенций – наиболее актуальные и приоритетные задачи современного менеджмент-образования, решением которых занимаются представители различных отраслей науки [1].

Результаты проведённых исследований свидетельствуют о том, что теория и практика управления современными организациями предопределяет необходимость проектирования и активного использования таких технологий обучения будущих и действующих менеджеров, которые бы способствовали как глубоко изучению обучающимися теоретических и практических основ управления, так и формированию у них ключевых профессиональных компетенций.

В качестве такой технологии может быть рассмотрена комплексная технология формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей [2], в рамках реализации которой особое значение уделяется методике организации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Целью комплексной технологии является формирования у менеджеров всех уровней управления современными организациями ключевых профессиональных компетенций: **информационной, аналитической, коммуникационной, организационной и управленческой.**

Информационная компетенция предполагает: 1) выстраивание эффективной системы информационных ресурсов, необходимой для формирования информационно-правовой основы принятия управленческих решений; 2) умение рационально и продуктивно лично использовать компоненты системы

информационных ресурсов; 3) определение востребованности того или иного информационного ресурса в рамках оперативного и стратегического управления организацией. **Аналитическая компетенция** включает в себя: 1) способность обоснованной оценки эффективности предложенной для использования системы информационных ресурсов; 2) способность объективной оценки позитивных и негативных аспектов каждого компонента системы информационных ресурсов; 3) осуществление оперативной аналитической оценки информационных потоков, полученных от каждого компонента информационной системы; 4) умение оперативно и эффективно производить аналитическое сопоставление информационных потоков, исходящих от каждого компонента системы информационных ресурсов. Сущность **коммуникационной компетенции** заключается в установлении и поддержании вербальных контактов с представителями внутренней и внешней среды организации. Составляющими **организационной компетенции** являются: 1) системное определение критериев для эффективной организации управленческой деятельности; 2) осуществление организации деятельности управляемого объекта. **Управленческая компетенция** проявляется в актуально эффективном и перспективно ориентированном использовании руководителем всех видов ресурсов организации.

Наиболее показательным и эффективно формирование ключевых профессиональных компетенций менеджеров посредством комплексной технологии на материале документоведческих дисциплин, междисциплинарная сущность которых позволяет осуществлять системное формирование таких компетенций. В частности, автор данной публикации использует эту технологию в рамках преподавания дисциплин «Документационное обеспечение управления» студентам специальности «Менеджмент организации», «Документирование управленческой деятельности» студентам специальности «Экономика и управление на предприятии» и «Кадровое дело/производство» слушателям программы профессиональной переподготовки «Кадровый менеджмент».

Основания для использования в рамках данной технологии **индивидуальных образовательных траекторий** могут быть классифицированы на: **дидактические**: 1. различные объёмы и глубина знаний у обучающихся теоретических основ документоведческой дисциплины; 2. наличие или отсутствие у обучающихся опыта практической деятельности в области документационного обеспечения управления современной организацией; **психолого-педагогические**: 1. индивидуальные психологические и интеллектуальные особенности обучающихся; 2. различные уровни мотивации

изучения студентами материала документоведческой дисциплины; *практико-профессиональные*: реальная и перспективная возможность осуществления обучающимися профессиональной деятельности на различных уровнях управления современными организациями.

Процедура организации индивидуальных образовательных траекторий в рамках комплексной технологии включает несколько этапов: I этап – *пропедевтический*; II – *установочный*; III – *процессуальный*; IV – *диагностический*; V – *рефлексивный*.

На I (*пропедевтическом*) этапе производится: 1. предварительное ознакомление обучающихся с ориентировочным тематическим планом и с общей характеристикой технологии изучения материала документоведческой дисциплины; 2. входящее анкетирование обучающихся, в рамках которого они вносят индивидуальные предложения по дополнению и изменению структуры и содержания дисциплины.

На II (*установочном*) этапе преподавателем совместно со студентами разрабатываются индивидуальные программы и планы изучения курса. Структура, содержание, уровни индивидуальных программ и планов обучения предопределяются выше представленными основаниями и, как правило, несколько отличаются друг от друга. После составления индивидуальных программ и планов обучения преподавателем формируется собственный окончательный вариант рабочей программы, которая включает в себя блоки теоретического курса и практикума, предназначенных как для коллективного, так и индивидуального изучения.

III (*процессуальный*) этап включает проведение преподавателем лекций-«ориентиров» и «информационных», «аналитических», «процессуальных», «консультационных», «проектных» практикумов по дисциплине.

Цель лекций-«ориентиров» – формирование у студентов представления о сфере их будущей профессиональной деятельности как области *процессуального взаимодействия руководителя* с представителями внутренней и внешней среды организации, *направленного* на эффективное обеспечение деятельности управляемого объекта. *Содержание* лекции-«ориентира» представляет собой не систематизированное изложение каких-либо научных знаний или ознакомление студентов с практическим опытом, накопленными в области теории и практики документационного обеспечения управления современными организациями, а является описанием информационных основ формирования, функционирования менеджмент-процессов, а также

возможностей эффективного осуществления руководителем организации управленческих функций в рамках этого процесса на основе и посредством документированной информации. Именно специфика целей и содержание такого вида формы обучения позволяет студентам в дальнейшем самостоятельно адаптировать материалы полученного «ориентира» для решения конкретной управленческой проблемы или задачи как во время обучения по индивидуальной программе, так и в рамках реальной профессиональной деятельности.

«Информационные» практикумы позволяют обучающимся осуществлять работу с системой информационных ресурсов (которая включает учебные, практические, справочные пособия; справочные правовые системы; публикации в профессиональных изданиях; материалы профессиональных семинаров, конференций, выставок; банки и базы данных по делопроизводству; Интернет-ресурсы) в индивидуальном режиме. При этом в контексте методики организации индивидуальных образовательных траекторий особое значение приобретает то, что студенты в процессе использования системы информационных ресурсов формируют *индивидуально-актуальное правовое поле*, что, несомненно, исключительно позитивно сказывается на степени их мотивации к обучению и качестве его результатов. «Аналитические» практикумы обеспечивают *индивидуально-значимую самостоятельную аналитику* студентами правовой основы процессов документационного обеспечения деятельности современных организаций.

«Процессуальные» практикумы предполагают индивидуально-самостоятельную разработку обучающимися алгоритмов и блоков-схем процедур документационного обеспечения менеджмент-процессов с их аналитическими описаниями.

«Консультационные» практикумы включают: 1. персональные консультации преподавателем студентов по индивидуально-значимым проблемам документационного обеспечения деятельности организации; 2. взаимоконсультации студентами друг друга; 3. обмен студентами информацией в области теории и практики документационного обеспечения управления организацией с коллегами из других организаций посредством информационных технологий.

«Проектные» практикумы своей целью имеют разработку обучающимися систем документооборота тех организаций, менеджерами которых они являются в настоящее время или гипотетических организаций тех систем

управления, форм собственности, организационно-правовых форм, отраслевой принадлежности, деятельность которых им наиболее интересна. При этом необходимо отметить, что выполняемые обучающимися задания: во-первых, классифицированы по уровням управления, во-вторых, дифференцированы по уровням сложности. Всё это позволяет студентам как выбирать задания, актуальные для них на настоящий момент, так и приобретать различные компетенции.

IV (диагностический) этап предполагает выполнение студентами заданий по аналитике и документационному обеспечению актуальных или интересных для них менеджмент-процессов.

V (рефлексивный) этап включает: 1. составление обучающимися аналитического отчёта о выполнении индивидуальных программ и планов обучения; 2. заполнение студентами рефлексивных анкет, данные которых позволяют преподавателю определять эффективность структуры, содержания программы курса дисциплины и используемой технологии обучения.

Опыт апробации комплексной технологии формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей в течении четырёх учебных семестров свидетельствует о том, что во многом за счёт использования индивидуальных образовательных траекторий становится возможным обеспечение «вариативности учебного процесса», «создание для каждого студента информационно-образовательной среды и научно-обоснованных дидактических средств, адекватных его стилевым особенностям, степени обученности» [3], уровню его компетенции и сфере его профессиональных интересов. А только такие условия способствуют эффективному формированию профессиональных компетенций у будущих менеджеров организаций.

Литература:

1. См. Артёмов, Ю.С. / Ю.С. Артёмов Мотивация акмеологической компетентности управленцев: Автореферат на соиск. учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002.; Грядовой, Д.И. / Д.И. Грядовой Концептуальные основы теории управленческих решений: философско-социологический анализ: Автореферат на соискание учён. степ. докт. филос. наук: (09.00.11). – М., 2003.; Игельник, М.С. / М.С. Игельник Психологическая компетентность руководителя в условиях антикризисного управления: Автореферат на соиск.

учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002.; Шелагина, Н.А. / Н.А. Шелагина Лингвориторическая подготовка менеджера в системе высшего профессионального образования: Автореферат на соиск. учён. степ. канд. пед. наук: (13.00.08). – Ставрополь, 2004.; и др.

2. См. Фролова, Н.В. / Н.В. Фролова Основополагающие составляющие комплексной технологии подготовки менеджеров // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч.1. – Москва-Челябинск: Образование, 2005. – С. 227-230.

3. Афанасьев, В.В. / В.В. Афанасьев Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: Автореферат на соиск. учён. степ. докт. пед. наук: (13.00.01). – М., 2003. – С. 7.

КРЕДИТНАЯ СИСТЕМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (КОРОТКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ДВУХ ЧЕШСКИХ СТУДЕНТОК)

Pavla Hančiková,

Kateřina Klumplerová,

г. Градец Кралове, Чешская Республика, УНК

Сегодня для высшей школы Чешской республики, как и для всего образования, актуальны проблемы индивидуализации образовательного процесса, создания современного образовательного пространства, предоставляющего возможность каждому студенту максимально хорошо подготовиться к будущей профессии.

Так как наш университет еще молодой (основан в 1959 г., а история педагогического образования в Градце Кралове идет от 1775 г.; в нем учится около 3000 студентов), в нем соединяются традиции высшей школы Чехии и современные педагогические идеи, связанные с модернизацией образования.

Мы являемся студентками педагогического факультета университета Градца Кралове (PDF УНК), и объективно можем судить только о нашем факультете. Но вместе с тем мы могли бы судить об этой проблеме, как будущие педагоги, в рамках преемственности от средней школы к высшей.

Мы поступили в университет как раз в то время, когда стала действовать система кредитов. Мы увидели, что это более свободная система по сравнению с гимназией, школой и даже той системой, которая была в нашем университете до 2000 года. Условием для завершения обучения (магистры – 5 лет) является накопление 300 кредитов, при этом для перехода с курса на курс достаточно накопить, по меньшей мере, 40 кредитов в год. Предметы разделяются на обязательные, факультативные и свободно-факультативные. Каждый предмет оценен определенным количеством кредитов по его трудности, хотя часто за завершение факультативного или не очень трудного предмета мы можем получить больше кредитов, чем за предмет обязательный или не очень легкий. Каждый предмет мы можем записать два раза. Когда мы его запишем первый раз, можно не сдавать, если нет времени или мы не успели его хорошо изучить, но если предмет записан во второй раз, необходимо его сдать, чтобы нас не отчислили из университета.

В системе кредитов есть проблема несоответствия трудности или важности предмета количеству кредитов, которое можно получить за него на экзамене или зачете. Но в этом есть и определенная выгода для студентов, так как мы можем перейти на другой курс, не справившись с главными предметами, а набрав кредиты на более легких предметах или факультативах. Только в нашем университете существует система выбора кафедр и комбинация кафедр для одного студента (каждый студент может свободно выбрать любую комбинацию, например: музыка – математика, русский язык – физкультура, английский – физика и т.д.). В других университетах эти комбинации уже даны. Также уже после первого курса студент может сделать расширение кафедр, т.е. добавить третью кафедру, если есть силы, время и интерес учиться. Иногда предметы у одного студента могут перекрывать друг друга, это не очень удобно: хотя у студента есть право выбора, куда пойти, - при этом он должен самостоятельно узнать информацию с пропущенных занятий. Иногда между семинаром и лекцией надо выбрать семинар, хотя лекция может быть более интересная. Конечно, «идеальный» студент хотел бы успеть везде, т.к. это важно для его будущей специальности.

Большим плюсом является то, что студент может договориться с преподавателем, когда ему посещать занятия. Так как все студенты и

преподаватели имеют свободный доступ к Интернету и свой университетский e-mail, то можно договариваться о занятиях по электронной почте. Существует информационная система факультета (FIS), в ней находится все, что касается учебы каждого студента. Однако мы видим, что чем больше используется Интернет в организации учебного процесса, тем выше потребность в улучшении технического оснащения университета.

Эта система предполагает большую ответственность студента. Зададим себе вопрос: готов ли выпускник средней школы к этой системе? Мы думаем, что, в первую очередь, это зависит от индивидуальных особенностей студентов, их интересов к будущей профессии и желания учиться. Также мы видим, что существует такая глобальная проблема в современном высшем образовании как невозможность длительного индивидуального научного и педагогического общения преподавателя и студента. Это вызвано тем, что по сравнению с тем временем, когда у преподавателя могло быть 2, 3, 10 студентов, резко увеличилось количество людей, получающих высшее образование. Образование стало демократичным и доступным для многих, а современная жизнь предполагает не только увеличение информации, но и скорости жизни вообще. Поэтому вопрос об индивидуализации высшего образования открыт...

По итогам опроса преподавателей и студентов мы выяснили отношение к кредитной системе: половина преподавателей считают, что эта система слишком демократичная, что в традиционной системе подготовка студентов лучше. А другая половина относится к этому нейтрально. Среди студентов гораздо больше приверженцев новой системы, чем противников.

А.Х Вотякова (доцент),

Г.Г Толстова (доцент).

Организация индивидуальной работы аспирантов в процессе подготовки к экзамену кандидатского минимума по английскому языку.

Кандидатский экзамен по иностранному языку является обязательным этапом подготовки специалиста уровня кандидата наук. Знание языка является не самоцелью, а инструментом, способствующим проведению научного исследования на современном уровне.

На кафедре английского языка СыктГУ накоплен определённый опыт, позволяющий достаточно эффективно обучать аспирантов. Для реализации цели разработаны программа и учебно-методический комплекс, на основе которых и строится процесс преподавания. В основу комплекса положен принцип непрерывности обучения иностранному языку (вуз-аспирантура); учитывается уровень знаний языка и специфика подготовки аспирантов как специалистов в разных областях науки.

Следует особо оговорить особенность формирования учебных аспирантских групп в нашем университете, когда 1) преподаватель вынужден учитывать самый разный уровень владения аспирантами языком (от высокого до почти нулевого); 2) аспирантура не имеет возможности формировать отдельные группы по принципу специализации аспирантов из-за недостаточного количества аспирантов по отдельной специальности.

Для оптимального процесса обучения группы формируются не по типу специальностей (гуманитарные науки - естественные науки - точные науки), а по уровню подготовленности аспирантов (сильная - слабая). Каждая группа, следовательно, представлена самыми разнообразными направлениями специализации аспирантов (от лингвистов, литературоведов, психологов, историков, археологов, юристов, искусствоведов и т.д. до математиков, физиков, химиков, экологов, ботаников и т.д.). Такая ситуация изначально ставит преподавателя в сложное положение (в основе обучения лежит научный текст по специальности аспиранта) и требует максимальной оптимизации процесса обучения иностранному языку.

Большое значение, следовательно, придаётся не только учебным занятиям в группе, но и индивидуальной работе с каждым аспирантом. Весь цикл занятий условно можно поделить на два этапа. На первом этапе основными являются занятия аспирантов в группе под руководством преподавателя, когда приобретаются знания нормативной грамматики и перевода на лекциях, на основе которых вырабатываются навыки чтения и перевода на практических занятиях.

По мере накопления базовых знаний и приобретения навыков и умений возрастает доля самостоятельной работы аспирантов, причём всё больше времени отводится на чтение научного текста по специальности и на индивидуальную работу аспиранта с преподавателем.

Процесс обучения, таким образом, строится по блокам, каждый из них включает цикл лекций по определённой тематике (нормативная грамматика и

основы перевода), серию практических занятий по закреплению полученных знаний (выполнение разнообразных заданий и упражнений) и ряд индивидуальных занятий преподавателя с каждым аспирантом (обучающе - контролирующие виды работы).

Остановимся на организации индивидуальных занятий. Отметим, что для получения допуска к экзамену аспиранту должен прочесть и проработать 150 страниц научного текста по узкой специальности (часто по рекомендации своего научного руководителя). На основе этой литературы (монография, серия статей из научных журналов) и строится самостоятельная и научная работа аспирантов.

В первые три месяца обучения индивидуальные занятия для каждого аспиранта проходят, примерно, один раз в 2-3 недели.

Каждый аспирант работает с преподавателем в течение одного академического часа. Аспирант проработает текст и на занятии демонстрирует: 1) навыки чтения (чтение текста по - английски); 2) знание изученных правил грамматики и умение применять их в практике чтения и перевода; 3) навыки работы над лексикой текста с использованием словаря (правильное определение части речи, умение определить начальную форму слова, выбор основного и контекстуального значения слова, умение определить значение слова при отсутствии его в словаре); 4) навыки ведения дискуссии по прочитанному (постановка вопроса, ответ на поставленный вопрос, обсуждение прочитанного с преподавателем).

На этом этапе (1этап) индивидуальное занятие начинается с анализа вопросов, возникших у аспиранта в процессе самостоятельной работы, причём приветствуются самые разные вопросы (от неумения найти слово в словаре и подобрать его контекстуальное значение, до неумения понять структуру предложения или его части из-за возникших грамматических сложностей). Аспирант обозначает свои вопросы на полях текста, под руководством преподавателя анализирует характер вопроса и выясняет, как следует работать над данными сложными явлениями. Преподаватель, следовательно, не столько контролирует проделанную работу, сколько учит аспиранта тому, как необходимо применять полученные знания на практике. Таким образом, в ходе анализа аспирант уясняет, повторяет и отрабатывает ранее изученный материал на конкретном тексте; снимаются сложности понимания текста.

По мере продвижения курса обучения количество сложностей, возникающих у аспиранта, уменьшается. Однако, если однотипные вопросы по тексту

повторяются и далее, то преподаватель вправе отослать аспиранта к конкретной теме лекции для повторного изучения явления (оно уже изучено в группе, но знание его ещё не сформировало у аспиранта нужного навыка). На следующем занятии аспирант возвращается к данному отрывку и объясняет «непонятное» явление преподавателю. Если при этом у аспиранта ещё не выработался «автоматический» навык понимания и перевода, то преподаватель предлагает ему задание с аналогичным языковым явлением (на карточках) и аспирант отчитывается о его выполнении.

После анализа имеющихся сложностей аспирант переходит к выполнению других заданий преподавателя по прочитанному. Ему предлагается прочесть один из абзацев по-английски; преподаватель оценивает чтение и, если необходимо, отсылает аспиранта к конкретным правилам чтения. Далее аспиранту предлагается отрывок из прочитанного (один-три) для перевода его на русский язык; в ходе перевода анализируются ошибки, и преподаватель объясняет их причину.

Во второй половине периода обучения (2 этап) индивидуальная работа строится несколько иначе. Уменьшается количество вопросов по тексту, что даёт преподавателю возможность предлагать аспиранту большее количество разнообразных заданий, включая письменные виды работы. Все они носят как контролирующий, так и обучающий характер. Аспирант работает в течение двух академических часов подряд. Сначала он отчитывается о прочитанном в устной форме (чтение, анализ, перевод, дискуссия), а затем получает индивидуальное письменное задание (анализ определённого грамматического явления и частотность его встречаемости в тексте, определение различных функций отдельного слова в данном тексте, извлечение основной информации, составление плана, выполнение письменного перевода и т.д.).

Во время выполнения аспирантом письменного задания преподаватель работает с другим аспирантом (устные задания). Время индивидуальной работы увеличивается вдвое, что способствует повышению уровня языковых знаний и умений аспиранта.

Следует отметить и такой вид индивидуальных занятий, как составление терминологического словаря. Словарь включает 300 лексических единиц, отобранных аспирантом в ходе самостоятельной работы (на основе принципа частотности). Эта лексика анализируется под руководством преподавателя, заучивается в процессе чтения (формируется пассивный словарь), часть

лексики включается в активный словарь и используется в устной речи (изложение темы «Моя научная работа»).

Такова, в целом, структура индивидуальных занятий аспирантов в общем курсе обучения английскому языку. Такая организация работы направлена на успешное овладение английским языком с целью успешной сдачи кандидатского экзамена и для дальнейшего использования аспирантом полученных знаний и навыков в ходе его научных исследований.

УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ КУРСАНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И.Ф. ГОЛОВАНОВА

г. Ульяновск, УВВТУ

Л.С. Выготский говорил: «Обучение тогда хорошо, когда оно идёт впереди развития». Познание определяет виды деятельности.

Сегодня всё чаще во главу угла ставится не знание человека как специалиста, а его способность постоянно, то есть на протяжении всей жизни, учиться. Процесс этот становится условием всей жизни человека, как дыхание, питание и так далее. Умение мобилизовать себя, постоянно осваивать всё новые и новые виды деятельности способствует успешности человека как специалиста, повышает его конкурентоспособность в той или иной профессиональной сфере. Отсюда задача современного образования – трансформация процесса обучения в процесс построения самим учащимся личностно значимых моделей познания.

Поэтому проблема построения **индивидуальной образовательной траектории**, под которой понимается собственный путь реализации личностного потенциала каждого обучаемого (2,с.157), в нашем случае курсанта, является сегодня актуальной.

Задача высшего военно-технического учебного заведения – подготовить высококвалифицированного специалиста Службы горючего с высоким уровнем профессиональной компетентности. На это ориентируются все кафедры нашего вуза, используя все возможные методы и технологии. Одним из путей

построения индивидуальной образовательной траектории курсанта нам видится организация **учебного проектирования**, под которым мы понимаем целенаправленную активно-преобразовательную деятельность обучаемых по созданию проекта для решения социально и профессионально значимой проблемы в процессе учебной деятельности.

Проектирование является целенаправленной деятельностью, так как всегда ориентировано на создание объективно и/или субъективно нового продукта. Согласно П.И. Балабанову, проектирование следует рассматривать как «источник искусственных изменений, которые вносятся в общественную жизнь, природу и мышление самим человеком, учитывая также предсказуемые и непредсказуемые последствия этих изменений» (1,с.185). Под изменениями в учебном проектировании мы будем понимать, прежде всего, изменения в характере становления и функционирования профессиональной компетентности курсанта, переход от некомпетентности к компетентности через проектирование. Следовательно, учебное проектирование это ещё и преобразовательная деятельность.

Результатами учебного проектирования являются 1) сам проект; 2) портфолио проекта; 3) развитие личностной, интеллектуальной, деятельностной сфер обучаемого, сформированность у него определённых общеучебных и профессиональных знаний и умений. Их можно объединить во внешние результаты, т.е. то, что можно увидеть, осмыслить, применить в реальной действительности, и внутренние – тот опыт деятельности, который становится достоянием курсанта.

Принципы, которыми мы будем руководствоваться при организации учебного проектирования следующие:

- принцип направленности на личность обучаемого, на его интересы, потребности, его субъектный опыт. Обучаемый должен иметь возможность реализовать себя, ощутить свой успех;
- принцип связи проектирования с реальной действительностью, проект должен быть значим, иметь общественную и личную ценность;
- принцип продуктивности обучения, т.е. ориентация на внутренние и внешние результаты образования в ходе учебного проектирования;
- принцип образовательной рефлексии (по А.В. Хуторскому), предусматривает осознание личных целей учения и саморазвития.

Как показал анализ литературы, этапы проектирования вписываются в логику выполнения проекта (Балабанов П.И., Гинецинский В.И., Джонс Дж., Диксон Д., Дитрих Я., Ильясов И.И., Галатенко Н.А., Кларин М.В., Краевский В.В., Машбиц Е.И., Монахов В.М., Полат Е.С., Хилл П. и др.). Количество этапов колеблется от трёх (у Дж. Джонса) до двадцати (Е.С.Полат). Некоторые учёные выделяют макро - и микроэтапы проектирования (Безрукова В.С., Смыковская Т.К. и др.), этапы работы учащихся над проектом для преподавателя и для самих обучаемых (И.Н. Бухтиярова).

В обобщённом виде организация проектирования может быть представлена следующим образом: замысел – реализация – рефлексия.

Рассмотрим, как же способствует учебное проектирование построению индивидуальной образовательной траектории. Мы придерживаемся личностно-деятельного подхода, в основе которого лежит идея организации и управления целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью обучаемых в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личного опыта в интересах становления субъектности воспитанника (3). Поэтому для нас важно, чтобы курсант сначала в группе, затем самостоятельно, выстраивал свой вариант изучения иностранного языка, восполняя тем самым пробелы в своих знаниях предмета.

Учебное проектирование позволяет курсанту определить свой индивидуальный смысл изучения иностранного языка, так как, выполняя учебные проекты, он ориентируется, прежде всего, на свои личные интересы (выбирает ту тему проекта, которая значима для него), определяет оптимальные сроки реализации проекта (в соответствии со своим уровнем знаний), выполняет проект теми способами, которые соответствуют его индивидуальным особенностям, реализует результат своей деятельности таким образом, что его способности (коммуникативные, интеллектуально-познавательные, информационно-поисковые, управленческие и др.) проявляются в наилучшей степени. Ведь если курсант хорошо знает основы оформления стендов, плакатов, газет, он выбирает, как показывает практика, именно этот вид работы для отчётности и презентации. А если курсант хорошо владеет языком, знает основы публичного выступления, стремится быть на виду, результатом его проекта является реферат (или доклад, или репортаж (как игровая форма представления проекта) и т.п.).

При предоставлении возможности собственной образовательной траектории освоения иностранного языка мы не можем не учитывать неоднородность знаний и умений курсантов. Вполне закономерно, что курсанты с хорошей языковой подготовкой стремятся познать больше, ищут пути углубления своих знаний, используя иностранный язык как средство удовлетворения своих познавательных потребностей. Одновременно, возможно не осознавая этого, они расширяют свой филологический кругозор, пытаясь вникнуть в тот материал, который им даётся не сразу, и уровень их знаний по иностранному языку заметно повышается, ещё более опережая уровень знаний других курсантов. Начиная работу над новой темой, мы предлагаем курсанту определить значимость данной темы для него лично, выявить приоритеты и, опираясь на них, спроектировать свою образовательную деятельность.

Курсанты с низким уровнем обученности зачастую испытывают затруднения в построении индивидуальной образовательной траектории. Чтобы они овладели способами построения своей индивидуальной образовательной траектории, преподавателю необходимо провести своего рода тренинг с каждым курсантом (или небольшой группой из 3-4 человек), предполагающий совместное определение целей, построение ориентиров, совместное продумывание путей выполнения проекта, совместное оценивание и рефлексия. Мы можем предложить обучаемым различные пути самореализации, учитывая приоритетные пути лично для каждого. Но это не должно быть навязыванием, основное правило – право выбора за обучаемым.

На наш взгляд, ярким примером реализации личного потенциала курсанта является индивидуальный проект. На нашей кафедре практикуется выполнение таких проектов как в учебное, так и во внеаудиторное время.

Хотелось бы рассказать о проектах, которые выполняются курсантами нашего училища во внеаудиторное время. Цель, которую ставит преподаватель, работая с курсантами, занимающимися проектированием – научить их учиться (развить потребность и способность к (само)обучению), помочь каждому в построении индивидуальной траектории образования, пробудить интерес к военно-научному творчеству в целом и иностранному языку в частности, повысить активность курсантов, способствовать формированию их профессиональной компетентности. Цель курсанта – получить не только знание, но и определить личностную цель изучаемого предмета, найти свой собственный вариант выполнения проекта и решить тем самым задачу собственного обучения, проявляя свои организаторские, творческие, коммуникативные и др. способности.

Организация учебного проектирования строится с учётом индивидуальной дифференциации, предполагающей наличие свободы в выборе темы проекта, сроков реализации и порядка представления в соответствии с интересами и способностями курсанта. Мы предоставляем курсантам право выбора, но не можем гарантировать положительный результат, т.к. достижение его зависит от собственной сознательности и активности курсанта. Очень важно дать обучаемым почувствовать ответственность за предоставление им возможности выбора своего образовательного маршрута.

Каждый курсант имеет личный план работы над проектом. Все личные планы одинаковы по структуре; индивидуализация достигается благодаря возможности самостоятельного выбора темы проекта в соответствии со своими интересами, определения своих целей и этапов проектирования и т.д. За выполнение проекта курсант получает определённое количество баллов. Курсанты знакомы с требованиями к оценке проекта, и они самостоятельно выбирают свой уровень выполнения проекта (учитывается качество представленной работы, количество используемых источников, актуальность и значимость темы, глубина её исследования и др.) и самостоятельно планируют своё продвижение к поставленной цели. Следует отметить, что мы, преподаватели, не вмешиваемся в работу курсанта, наша задача –помочь ему научиться работать самостоятельно, адекватно оценивая свои возможности, и создать условия для качественного выполнения проекта. В ходе работы над индивидуальным проектом у курсанта полноценно формируется чувство ответственности за проделанную работу, за реализацию своего потенциала, он приобретает опыт деятельности на всех этапах выполнения проекта.

Ключевым моментом является процесс оценивания проекта: он происходит при активном участии курсанта. Вначале мы предлагаем курсанту оценить собственный опыт, выявить причины успеха или неудачи, определить личное образовательное приращение по иностранному языку и в сфере своей будущей профессии. Затем мы даём развёрнутую оценку выполненной работе с конкретной аргументацией, намечаем дальнейшие пути действий.

Таким образом, учебное проектирование способствует продвижению курсанта по индивидуальной траектории, т.к. оно может обеспечить индивидуальный подход в изучении дисциплины, когда обучаемый ставит собственные цели, выбирает оптимальные формы выполнения работы и темпы обучения в соответствии со своими особенностями. Эффективность учебного проектирования в данном случае может быть обеспечена за счёт учёта и создания специальных условий.

Литература

1. Балабанов П.И. Методологические проблемы проективной деятельности / П.И. Балабанов – Новосибирск. – 1990. – 200с.
2. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541с.
3. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160с.

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

О.Г.Минина,

г.Сыктывкар, СыктГУ

При занятиях в группе индивидуальный подход к учащимся, как известно, затруднен. Тем не менее, там, где в процессе обучения есть творчество, такой подход неизбежен и дает прекрасные результаты.

На секции иностранных языков для гуманитарных факультетов СыктГУ активно внедряются элементы индивидуального подхода при обучении английскому языку студентов-политологов. На первом этапе происходит дифференциация первокурсников и деление на две группы по уровню подготовки. Дальнейшая работа в этих группах осуществляется по несколько различающимся программам: в более слабой группе дается водно-фонетический курс и основы грамматики в расширенном объеме, в более сильной группе эти аспекты частично выносятся на самостоятельную подготовку и большее внимание уделяется чтению, переводу и общению на профессиональные темы.

Данная первичная дифференциация дает возможность перейти к другим формам индивидуальной работы, осуществляемых, в частности, с помощью метода проектов. По окончании каждой лексической темы студенты готовят групповой творческий проект, где каждый несет ответственность за свою часть работы. Чаще всего это доклады с презентацией, стендовые доклады, конференции, CD- альбомы или статьи. Студенты самостоятельно выбирают тему, которая им интересна, разрабатывают ее, начитывают материал на языке и подбирают иллюстративный материал. Преподаватель выступает в роли консультанта и проверяет ошибки, работая с каждым индивидуально. В результате получаются авторские, эмоционально и личностно окрашенные выступления, с которыми студенты-политологи выступают на объединенных занятиях с приглашением групп других факультетов, отвечают на вопросы, ведут дискуссию на иностранном языке. По окончании занятия преподаватель разбирает ошибки каждого: не только грамматические, лексические или фонетические, но и коммуникативные, в том числе работу с аудиторией и т.д., что обусловлено особенностью специальности.

Эффективность таких проектов существенно выше, чем традиционная форма работы в рамках «домашнего чтения» по специальности, где преподаватель один на один выслушивает подготовленный студентом текст. В последнем случае, не смотря на общение один на один, студент профессионально растет меньше, чем когда он представляет результат своей самостоятельной творческой работы вниманию более широкой аудитории. Принцип индивидуального подхода в последнем случае заключается в том, что студентам с самого начала показывается и объясняется конечный уровень свободного профессионального владения языком, к которому каждый из них должен стремиться, независимо от уровня первоначальной подготовки, а затем преподаватель помогает каждому достичь этого уровня, в индивидуальном режиме работая с каждым над ошибками, разрабатывая индивидуальные траектории и восполняя пробелы в знаниях. Это может включать в себя дополнительные занятия с электронными учебниками и мультимедийными обучающими программами, например: Grammar Land, English Platinum 2000, Professor Higgins, Living English, Britannica, самостоятельную работу в Интернет, чтение оригинальных источников или работу с видеокурсами. Каждому студенту устанавливается свой темп проработки и объем материала, индивидуальная форма отчетности и в данном случае индивидуальные критерии оценки. Поскольку оценивается не абсолютное качество, а результативность работы и прогресс по отношению к первоначальному уровню.

Другой вид индивидуальной работы, который практикуется со студентами-политологами – это англоязычный спецкурс «История и политология в работах зарубежных авторов» в 9 семестре, целью которого является подготовка к дипломной работе, то есть поиск и работа с англоязычными источниками, написание статьи и выступление с докладом на английском языке по теме дипломного сочинения. Здесь групповая работа составляет не более 50%, остальное же время выделено для индивидуальной работы, включающей выбор темы, помощь в поиске материалов, обучение приемам ведения дискуссии и представления доклада, работа над презентацией и т.д.

Как показывает опыт работы со студентами-политологами СыктГУ, привнесение методов индивидуальной работы в группу существенно повышает эффективность обучения. Здесь обязательным условием является принцип опережающего обучения, при котором преподаватель не спускается до уровня подготовки студента, а предъявляет ему более высокие требования и помогает подняться до необходимого уровня. При этом все студенты, находящиеся на любом уровне обучения осведомлены о конечной идеальной цели овладения языком, к которой нужно стремиться. Как и всякий метод, индивидуальный подход хорош в сочетании с другими методами обучения. Тем не менее, именно в системе высшего образования он может оказаться особенно полезным, поскольку в отличие от школы, вуз ориентирован на профессиональное становление специалиста, что предполагает индивидуальные темпы развития студентов, различия в их специализации, научную деятельность и т.д. Кроме того, в вузе, где есть практика тесной работы с научным руководителем, написания курсовых и дипломных работ, статей и других проектов, где учебные группы часто просто меньше по численности, чем классы, индивидуальный подход легче осуществить даже чисто технически. В любом случае, этот метод в сфере обучения иностранному языку в вузе доказывает свою эффективность.

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. П. Шестакова, г. Тюмень

Современная ситуация всемерно побуждает педагогов обращаться к идее индивидуализации учебного процесса, так как культура индивидуального образования максимально приближается к потребностям современного выпускника школы.

Учителя иностранных языков Гимназии Российской Культуры все более сознательно и целенаправленно реализуют содержание латинского термина «**educare**», который означает: уменьшать степень психического напряжения ученика, внушать уверенность в себе, культивировать желание и способность к самостоятельному образованию. Таким образом, это понятие помогает нам принять такую особенность культуры индивидуального образования как неразделимость процессов воспитания и учения. Е.А.Александрова принципиально подчеркивает синтез воспитания и *учения*, а не обучения. Со стороны гимназистов нашей школы это выражается в желании видеть в учителе иностранного языка партнёра, друга, индивидуального консультанта. Мы же, учителя, стремимся максимально способствовать тому, чтобы наши *младшие коллеги* (так называют сами себя выпускники 2005 года) научились постепенно брать на себя свою долю ответственности за собственную жизнь.

К сожалению, приходится констатировать, что современные дети пока ещё не привыкли работать в индивидуальном свободном режиме, поэтому нам представляется целесообразным культивировать *педагогическое сопровождение как форму работы каждого педагога*.

Как часть этого процесса, на наш взгляд, в учебной деятельности должно более значимо выступать становление контрольно-оценочного звена. Если в младшем школьном возрасте дети полноценно освоят действие самоконтроля и самооценки, то дальнейшее формирование ученика будет происходить без особого труда, так как появится рефлексивный вектор в детском сознании и деятельности. Это тем более важно, что пока на поверхность выходит один из воспитательных просчётов взрослых – как педагогов, так и родителей: мы не учим детей испытывать радость от преодоления трудностей, а ведь именно это качество необходимо, чтобы жить в постоянно меняющемся мире.

Между тем, воспитание навыка самооценки позволяет ученику почувствовать, что он **МОЖЕТ** достичь успеха в учении. В современной европейской методике и нашей гимназии получают распространение новые способы фиксирования успехов ученика, например, портфолио или листы «I-can-do sheets», которые позволяют учителю вдохновлять своих младших коллег на планирование новых достижений. Проектная деятельность – это также отличная возможность для

ученика осознать, КАК совершается учение и ЧТО делает его успешным. Содержание умений и навыков, формируемых у наших учеников для успешного проекта, отражено в таблице (синтез воспитания и учения):

Умения, которые потребуются	Отношения, которые воспитывать в себе	Общеучебные навыки	Воспитываемые черты для успешной социализации
<ul style="list-style-type: none"> • Умение поставить цель. • Собрать информацию. • Оформить её. • Создать продукт. 	<ul style="list-style-type: none"> • Быть любознательным • Инициативным • Иметь желание и умение быть понятным • Иметь воображение 	<ul style="list-style-type: none"> • Ставить вопросы • Выбирать поисковые стратегии • Оценить плюсы и минусы • Отделять главное от второстепенного 	<ul style="list-style-type: none"> • Открытость ума • Надежность • Способность к сотрудничеству • Умение взять на себя ответственность

Названия *класс-проектов* тоже подчёркивают сильный воспитательный акцент: «Положительный опыт Тюменской области в социальной политике», «Россияне – счастливая нация?», «Ценности, которые мы выбираем». В указанных проектах учащиеся исследуют, как в Тюменской области решаются проблемы подростков и молодежи, какие ценности наиболее значимы для выпускников гимназии, не соглашаются с международными исследованиями, относящими россиян в разряд несчастливых людей. В процессе исследований формируется и поддерживается чувство гражданской гордости за регион и страну. Выявляется чрезвычайно важный для педагогов гимназии факт, что выпускники ценят в жизни коллективизм и профессионализм и готовы брать на себя ответственность за собственное образование.

Мы учитываем, КАК ученик учится, а не просто, ЧТО он учит, и учим самого ученика осознавать это. Наша задача также помочь осознать, *какие* способы учения ведут его к успеху. Есть уверенность, что приобретённые индивидуальные стратегии успеха будут поддерживать наших учеников и после окончания гимназии.

Способы и средства построения обратной связи, называемые встроенной диагностикой, были опубликованы нами в материалах третьей региональной научно-практической конференции, проводимой ежегодно Гимназией Российской Культуры ТГИМЭУП. В 2004-2005 учебном году выпускники гимназии стали участниками социологического опроса о роли уроков английского языка в их образовании. Полученные данные иллюстрируют результативность педагогического сопровождения учеников даже отдельными педагогами-энтузиастами, которые понимают, что, прежде всего, их задача – развивать ребенка, и, во вторую очередь, – учить своему предмету. Если же ввести в школьную практику институт тьюторства, то наш вклад в образование школьников будет более значительным, так как, на наш взгляд, педагогическое сопровождение содержит в себе большие потенциальные возможности для формирования не просто познавательных способностей, а гораздо шире – мировоззрения школьников.

Литература:

1. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003. 450 с.
2. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Как организовать индивидуальное образование в школе? (теория и практика) М.: Сентябрь, 2005. 206 с.
3. Культурологические основы модернизации образования. материалы III региональной науч.-практ. конференции. Тюмень: изд-во ТГИМЭУП. 2004.

РОЛЬ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ПРИ СОПОСТАВЛЕНИИ КУЛЬТУР

З.Ф.ГАЛИМОВА,

г. Ижевск, УдГУ

Культура представляет собой сложный феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определённой культуры. Национальные культуры формируются в столь различных природных и социальных условиях, что их прямое сравнение ведёт к искажению аутентичных представлений и формированию стереотипов. Сопоставительное изучение культур возможно только через механизм культурных универсалий. При этом каждая культура находит отражение в языке – её носителе.

Исследовать речевое взаимодействие представителей различных культур можно двумя подходами: кросс-культурный и межкультурный. Суть кросс-культурного подхода в том, что некоторая идея или концепт исследуются в различных культурах с целью сопоставления различий. Это сравнение того, как взаимодействуют между собой носители одной культуры, с тем, как взаимодействуют между собой носители другой культуры при подобных обстоятельствах. Наряду с таким подходом существует межкультурный, или интеркультурный, подход, исследующий общие и частные закономерности взаимодействия представителей различных культур (Lustig, Koester, 1999)

Кросс-культурный подход является необходимым элементом формирования межкультурной компетенции, которую можно понимать как интеграцию речевых поступков и внеязыковых знаний, включающую в себя языковую и – шире – коммуникативную компетенцию, знание чужой культуры. Кросс-культурный сопоставительный анализ осуществляется на основе сравнения как мыслительной процедуры и способа познания. Сравнивая некоторые (по меньшей мере, два) процесса, факта, элемента структуры, понятия, в нашем случае – две культуры, человек пытается обнаружить нечто общее или различное между ними. Ситуация контрастного сопоставления позволяет наиболее наглядно выявить интегральные признаки, имеющиеся в обеих

культурах или отсутствующие в одной из них, которые могли бы не попасть в фокус внимания при монокультурном исследовании. Выбор основы для сравнения двух культурных (или лингвокультурных) объектов связан с выбором научной парадигмы исследования.

Литература:

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учебное пособие)- М.: Слово/ Slovo, 2000 – 624с.
2. Lustig M.W., Koester J. Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures. – Longman, 1999. – p. 61.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шестакова Т.Н., учитель математики и информатики Ростовского областного училища олимпийского резерва

Осознавая значимость информационной культуры в современном обществе, необходимо подчеркнуть особую ее роль в профессиональной деятельности каждой личности. Сама профессиональная деятельность, «которая стала определять направленность и специфику динамики мировой культуры со второй половины XIX века, нуждалась в новых информационных технологиях, которые она создала и которыми она сама создавалась» [1]. Возрастание объемов информации неразрывно связано с сокращением циклов обновления производственных, социальных технологий. Базирующиеся на новых достижениях науки преобразования в технологии производства стали опережать темпы смены поколений. Это порождает необходимость постоянного повышения квалификации, обновления знаний специалистов, освоения новых видов деятельности. Для 'всех членов общества возрастает необходимость постоянного повышения уровня информационной культуры.

Составляющими элементами информационной профессиональной культуры в любом из видов профессиональной деятельности являются нахождение, усвоение и использование специалистом новой, наиболее концентрированной информации в целях повышения своего профессионального уровня и

мастерства, знание им современной структуры научных исследований и разработок, осведомленность о деятельности ведущих научных коллективов и ученых, осознанность своей роли как распространителя актуального профессионального знания.

Показателями информационной культуры специалиста любой отрасли можно считать способы получения необходимой информации, включая пути ознакомления с иностранной литературой, интенсивность неформального общения с отечественными и зарубежными коллегами, ориентированность на распространение новой информации. К показателям информационной культуры специалиста относится также умение формировать собственные поисковые системы, стремление получать доступ к специализированным базам данных, объем и состав личных библиотек. Во многих работах подчеркивается, что характер информационных потребностей специалистов, конкретные информационные запросы также являются показателями информационной культуры специалистов.

Повышение информационной профессиональной культуры невозможно осуществлять только путем количественного накопления компьютерной техники, программного обеспечения. В настоящее время важным является развитие мировоззрения, которое должно быть проникнуто информационной культурой, когда информация становится неотъемлемым, основным компонентом всей жизнедеятельности специалиста любой отрасли.

Из всего арсенала средств, обеспечивающих данный процесс, первостепенная роль отводится образовательным учреждениям, т.к. уровень информационной культуры будущего специалиста в дальнейшем во многом определит успех его профессиональной деятельности. Ориентир системы образования на усвоение обучаемыми определенной суммы знаний себя полностью исчерпал. В настоящее время осознана необходимость формирования у них умения учиться, добывать информацию, извлекать из нее необходимые знания. Как отмечает Н.И. Гендина, «лишь при соблюдении этого условия может быть реализована идея непрерывного образования. В связи с этим особое значение приобретает организация информационного образования и повышение информационной культуры личности,... причем информационная культура одинаково важна как для обучающихся, так и для обучаемых, а все основные характеристики образования, включая его динамику, существенно зависят от информационной культуры» [2, С. 188].

Любой специалист должен владеть своей профессией, обладать профессиональной культурой. Чем выше профессиональная культура специалиста, тем успешнее станет процесс и результат его труда, а подобный совокупный потенциал будет способствовать более эффективному функционированию той или иной сферы деятельности.

Все возрастающая роль физической культуры и спорта как значимого глобального фактора развития культуры современной цивилизации, серьезного стимула разработок наукоемких технологий формирования и управляемого развития кинезиологического потенциала человека в интересах физического и нравственного оздоровления нынешнего и будущих поколений требует использования достижений современной науки для упорядочения ситуации в этой сфере деятельности.

Сверхзадачей развития физической культуры и спорта в любой стране является овладение максимально возможным числом детей и подростков основными ценностями физической и спортивной культуры, обеспечивающее при прочих равных условиях повышение уровня физической подготовленности детей, молодежи и взрослого населения и связанных с ней параметров их физического и нравственного здоровья, умственной и физической работоспособности и способствующее формированию у них здорового образа и стиля жизни.

Беспрецедентное повышение роли физической культуры и спорта для сохранения и преумножения здоровья нации связано с тем, что физическая деградация современного человека приобрела характер удручающей глобальной тенденции. Человеку не удалось справиться с противоречиями научно-технического прогресса, когда ему были предложены все расширяющиеся возможности использования новых производственных, информационных и коммуникационных технологий, исключающих серьезные физические нагрузки, но предполагающих практически беспредел его психологической и эмоциональной эксплуатации.

Здоровьеформирующая функция физического воспитания в современных образовательных системах приобретает глобальное значение в условиях нарастающих угроз разрушения экологии среды обитания человека и его внутренней экологии. Все это усугубляется беспределом негативных информационных воздействий со стороны СМИ, проблемами алкоголизма, табакокурения и наркомании.

В последние годы в системе образования наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности учащейся молодежи. Резко

прогрессируют болезни сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, которые во многом обусловлены недостаточной двигательной активностью в сочетании с неблагоприятными экологическими условиями и питанием.

Между тем известно, что физическая культура и спорт могут не только стать серьезным противовесом этим негативным тенденциям, прямо влияющим на уровень национальной безопасности нашей страны, но и переломить эту тенденцию благодаря формированию нового стимула роста жизненной активности населения России, формирования нового стиля его жизнедеятельности.

Важнейшим направлением модернизации инфраструктуры массового физического воспитания являются коренные преобразования в системе подготовки кадров для такой области как физическая культура и спорт.

Система требований к качеству подготовки специалистов в области физической культуры и спорта должна предусматривать усиление гуманистической ориентации специалиста, обеспечивать высокий уровень его знаний в области психологии мотиваций, потребностей, свободы выбора занимающимся вида физкультурной или спортивной деятельности. Должна быть существенно усилена подготовленность в вопросах интеллектуального и межличностного взаимодействия учителя, тренера и ученика, способность к ускоренному освоению наукоемких технологий физкультурного образования, воспитания и спортивной подготовки. Учителям физической культуры и тренерам необходимы глубокие знания в области ритмологии естественного и стимулируемого развития физического потенциала человека, умения и навыки выявления типологических и особенно индивидуальных характеристик занимающихся и построения адекватных им программ физического и спортивного совершенствования, а также организации инфраструктур обеспечения их полноценной реализации.

Сегодняшние условия жизни требуют от специалиста в области физической культуры и спорта все более интегрированных психолого-педагогических и медико-биологических знаний для успешной организации оздоровительной и просветительной работы среди населения, формирования культуры здорового образа жизни. Особенности подготовки специалистов физической культуры, спорта и туризма на современном этапе состоят в том, что спортивные вузы обрели образ многопрофильных учебных заведений, ведущих подготовку по значительному количеству специальностей и специализаций. Выпускники одного вуза получают широкий спектр квалификаций. С одной стороны, это

многообразие «подвидов» - профессиональный, массовый, рекреационный, досуговый, оздоровительный, развлекательный и т.п. спорт. С другой стороны, для одних и тех же областей деятельности(например, спортивного туризма или массовых спортивных зрелищ), ведется подготовка специалистов с совершенно разными функционально-деятельностными ориентациями (менеджер, преподаватель, режиссер-постановщик, тренер, специалист по пиару, спортивный журналист и т.п.).

Наиболее актуальными акцентами в профессиональной подготовке специалистов оказываются такие, как овладение умениями и навыками освоения передового опыта и научных достижений в персональной и смежных сферах профессиональной деятельности, умениями и навыками постановки задач на инновационные преобразования в конкретных сферах профессиональной деятельности, умениями и навыками организациями инновационных преобразований в технологиях и инфраструктурах конкретных видов профессиональной деятельности. Иначе говоря, важнейшим компонентом профессионализма специалистов физической культуры и спорта является информационная культура.

В современных условиях возрастает необходимость повышения уровня информационного обеспечения сферы физической культуры и спорта. На развитие физической культуры и спорта не могли не оказать влияние процессы информатизации, происходящие в обществе. Давно стало очевидным, что дальнейший прогресс в любом виде деятельности связан с получением полной и своевременной информации. Наряду с глобальным характером происходящих процессов в каждой из конкретных областей деятельности имеются свои особенности, обусловленные спецификой содержательной и организационной форм деятельности, их историей и традициями, приоритетами и тенденциями развития. Наметившаяся еще в 70-х годах прошлого века тенденция на включение спорта в контекст глобальных информационных и коммуникативных процессов стала в последнее десятилетие общепринятой нормой. Особый стимул получила эта тенденция в связи с включением в практику организации спортивной деятельности крупных субъектов управления из области политики, финансов, средств массовой информации. Все отчетливей огромный коммуникативный потенциал спорта привлекает организационные и финансовые ресурсы. Соответственно, информационное обеспечение отрасли приобретает взрывной характер и является областью инвестиционного притяжения.

Функционирование сферы физической культуры и спорта невозможно без существования развитой инфраструктуры, которая и представляет определенную совокупность субъектов деятельности. К ним относятся органы управления, организации и общества с их зданиями, сооружениями, базами, учреждения образования и подготовки, средства массовой информации, специализирующиеся на спорте, другие организации и предприятия, осуществляющие коммерческие и предпринимательские проекты в области обеспечения спортивной деятельности. Связывание всех вышеперечисленных групп в единые проекты, обеспечивающие развитие отрасли, возможно только при наличии развитой информационной оболочки, представляющей в виде требуемой информации материал для оптимального планирования собственной деятельности.

Учебный процесс сопровождается большим объемом самостоятельной работы, овладение навыками которой успешно решается с помощью компьютерных технологий. В условиях компьютеризации учебного процесса, формирования мощных информационных баз данных и несокращающихся в числе и объеме традиционных источников информации очень важно не только дать специалисту определенные знания, но и научить его самостоятельно получать эти знания, привить навыки информационной культуры, информационного труда, поиска, активного и эффективного взаимодействия с современными информационными поисковыми системами.

Информационное образование в связи с этим приобретает важное значение. Попытки найти ориентиры для специалистов на систематический и осознанный поиск нового знания заставляют считать эту проблему серьезной и актуальной, потому что ни одно знание не надежно без его совершенствования. Поэтому основу надежности дает лишь процесс поиска и усвоения знаний, длящийся всю профессиональную жизнь.

Необходимо отметить, что информационная культура формируется как результат собственных усилий личности под воздействием информационной среды не только в широком смысле, но и в узком, например, вуза, библиотеки.

Но для того, чтобы с максимальной полнотой использовать информационные возможности библиотеки, необходимо постоянно развивать навыки информационного труда, информационного поиска, совершенствовать информационную деятельность. Неэффективная информационная деятельность специалиста складывается не только из низких возможностей вуза, библиотеки, но и из его неумения самостоятельно планировать стратегию информационного

поиска. Под стратегией информационного поиска понимается определение его главных целей и задач, этапов, которые необходимо уметь выполнять и этапов самостоятельной работы. Недоразумений и потери времени можно избежать, если предоставить потребителю возможность непосредственного доступа к информации. Для этого необходимо выполнение следующих условий:

1. Должны быть известны основные правила и приемы самостоятельного информационного поиска.
2. Рабочее место пользователя должно быть оснащено средствами для реализации прямого доступа к информационным ресурсам через поисковые системы.

Потребителей информации по физической культуре и спорту можно охарактеризовать с двух сторон. С одной стороны, потребители заинтересованы в широком и квалифицированном поиске. С другой стороны, знаний и умений для подобной работы большинство из них не имеют. Другое противоречие заключается в широких возможностях современных информационных технологий и недостаточно эффективном использовании их специалистами. Это связано с недостаточно развитыми навыками самостоятельного информационного поиска, о чем говорилось выше. Учитывая недостаток информационных знаний и навыков у специалистов отрасли, именно библиотеке отводится главная роль в обучении информационному поиску специалиста, а затем предоставлении ему всего спектра информационно-библиографических ресурсов и возможности самому ориентироваться в этих ресурсах, в чем будет проявляться и когнитивная функция библиотеки, поскольку это будет способствовать выбору потребителем той литературы и тех научных школ, которые более близки и адекватны уровню его развития и научному мировоззрению, научным потребностям. В этом смысле информационно-библиографическое обслуживание заключается уже не столько в ориентации конкретного потребителя в фонде реальной конкретной библиотеки, сколько ориентации в отраслевых информационных ресурсах, а также в мировом информационно-библиографическом пространстве.

Являясь такими посредниками в сложной коммуникационной сети, преподаватели информатики должны владеть не только технологией хранения и поиска документов. В новых условиях необходимо, чтобы преподаватель информатики обладал знаниями способов развития, в том числе и при помощи электронных средств. Он должен выступать консультантом для пользователя по методам обработки различного вида информационных источников, потому что

его деятельность непосредственно связана с производством интеллектуального социального продукта. С точки зрения информационной культуры, пользователь и сам информатор являются уникальной информационной системой, смысл коммуникации между ними заключен во взаимодействии с современными информационными поисковыми системами.

В училище олимпийского резерва проводятся занятия по основам информационных знаний, содержание которых меняется и совершенствуется в соответствии с развитием современных информационных технологий. Занятия по основам информационных знаний – это первая ступень в развитии навыков работы с информацией, и она предполагает дифференцированный подход к обучению различных категорий потребителей информации с учетом их подготовленности, квалификации, информационных потребностей и уровня информационной культуры. Необходимо подчеркнуть, что при проведении занятий придерживается блочно-модульного принципа, что означает построение этого курса с позиции пользователя, потребителя информации, исходя из тех информационных задач, которые он должен решать в ходе своей учебной или профессиональной деятельности.

Учителя информатики начинают работу в данном направлении со студентами 1 курса и последовательно продолжает их на последующих курсах в соответствии с имеющимся планом. Теоретические занятия сочетаются с практическим показом и непосредственным доступом обучаемого к работе под контролем специалиста для приобретения необходимых навыков. В настоящее время курс дополнен обзорной темой «Автоматизированные информационные ресурсы в области физической культуры и спорта». Студенты знакомятся с отечественными и зарубежными базами и банками данных в отрасли. Им дается представление о структуре и услугах сети Internet, называются наиболее известные спортивные сайты.

Таким образом, для специалиста физической культуры информационная культура является необходимой. В целом профессиональная культура современного специалиста обязательно включает в себя наряду с интеллектуальной культурой, исполнительно-трудовую, управленческо-организаторскую, физическую культуру, культуру общения и такой элемент как информационная культура со всеми присущими ей свойствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сараф М.Я. Профессиональная деятельность и культура: вопросы взаимосвязи в условиях информационного общества //

Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы. Междунар. науч. конф. Краснодар-Новороссийск 17-19 сент. 1997. – Краснодар, 1997. - С.54.

2. Гендина Н.И. Информационная культура и проблемы становления информационного образования // Культурология и культуроведение: концептуальные подходы, образовательная практика. -М, 1998.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н.В.ЯКСА,

г.Симферополь, Таврический

Становление новой образовательной парадигмы в современном обществе осуществляется в условиях глобальной евроинтеграции, возрастания влияния этнокультурного фактора, перехода к постиндустриальному информационному обществу. Составляющей и фундаментальной остаётся проблема сохранения и развития духовных приоритетов, формирования личности в рамках социального института образования, что создаёт условия для модернизации педагогического образования, поисков путей приобретения индивидом личностных и социальных качеств на принципах межличностного и субъект – субъектного взаимодействия.

В основных законодательных и образовательных документах декларируются принципы многонациональности и поликультурности, ставятся задачи развития фундаментальной образованности будущего учителя на основе онтологических, гносеологических и аксиологических компонентах универсальной поликультурной картины мира.

Научный (историко-педагогический, социально-педагогический, социологический, исторический, философский, психологический, культурологический) интерес к проблеме продуктивного взаимодействия

субъектов образовательного процесса в условиях поликультурности образовательного пространства объясняется системой взаимоотношений, складывающихся между людьми разных национальностей и культур. Свойственное сегодняшнему обществу культурное разнообразие предъявляет требования к обучению детей и молодёжи толерантному взаимодействию, теоретические и методические основы которого пока не нашли своего достаточно полного отображения в педагогической науке. В результате в поликультурном обществе возникают многочисленные проблемы, связанные с неумением молодёжи продуктивно взаимодействовать с другими нациями и национальностями.

Ведущая роль в обновлении системы образования принадлежит средним и высшим учебным заведениям, поскольку именно здесь закладываются теоретико-методологические и содержательные, методические основы образования, формируется педагогическое мышление и профессионализм будущего учителя.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса сегодня может рассматриваться как уникальный социокультурный и общепедагогический феномен, который позволяет повышать продуктивность функционирования образовательных институтов, учитывая особенности поликультурности конкретного региона.

Взаимодействие относится к междисциплинарной категории, которая фокусирует находки наук, изучающих человека – философии, социологии, культурологи, педагогики и рассматривается на нескольких уровнях реализации: макро, мезо и микро. Макроуровень предполагает изменение образовательной парадигмы, переводение её на новый теоретико-методологический уровень, гуманизацию системы взаимодействия всех социальных институтов и систем. Микроуровень исследует возможности взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса конкретного учебного заведения, осмысливая построение их взаимоотношений, деятельности и общения. Мезоуровень подчёркивает национальную самобытность участников взаимодействия, их поли- и монокультурные особенности, стремление к межнациональному этнотолерантному сотрудничеству. При чём, именно мезоуровень в условиях современной социокультурной и национальной ситуации может выступать как фактор интеграции.

Однако в процессе разрешения обозначенной выше проблемы возникает ряд противоречий, среди которых наиболее существенными являются следующие, между:

- ориентацией образовательных учреждений на фундаментальное общекультурное, поликультурное знание и нереализованностью его в реальной педагогической деятельности;
- настоятельной потребностью формирования у обучающихся основ поликультурного взаимодействия и неадекватными возможностями современной системы образования;
- необходимостью организации образовательного процесса в духе диалога культур и недостаточной разработкой межкультурной составляющей в современном образовательном процессе;
- потребностью в межкультурном толерантном взаимодействии субъектов образовательного процесса и недостаточной её разработанностью в научно-теоретическом и методическом аспектах.

Профессиональное взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях поликультурности отдельного региона рассматривается как автономный социокультурный и общепедагогический феномен со всеми качествами системы (целями, функциями, структурой, содержанием). Особое влияние на социализацию личности оказывают региональные условия: исторические, природно-географические, социально-экономические, социально-демографические, культурологические и другие, что обуславливается иерархией ценностных ориентаций общественной жизни.

В развитии образовательного процесса, с учетом поликультурности проявляются общие тенденции в разрешении ряда проблем (гуманизация, демократизация, интеграция, профессионализация педагогического образования, её соответствие целям развития личности и объективным требованиям общества; модернизация содержания, форм и методов и так далее), а так же специфика историко-культурных, образовательных и педагогических традиций и, особенно профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Системный подход к исследуемому феномену требует изучения как глобальных тенденций и процессов, которые происходят в мире, так и анализ важнейших вариантов развития проблемы межнациональных взаимоотношений

в конкретном регионе, что и фокусирует многовековой опыт совместного проживания народов, имеющих значительные экономические, конфессиональные и культурные различия.

Гармоничное функционирование поликультурного общества возможно при условии подготовки обучающихся, к толерантному взаимодействию. Последнее представляет собой комплексное психолого-педагогическое явление, происходящее, как отмечалось, на трёх уровнях макро, микро и мезо и предполагающее, с одной стороны, наличие системы его организации и модели реализации, а с другой – определение и учёт конкретных социокультурных и региональных условий поликультурности, учёт которых позволит сформировать толерантность личности. Такой подход рассматривается как социальная норма, которая определяет устойчивость к конфликтам в полиэтническом межкультурном контексте.

Реализация концепции поликультурности образовательного пространства, требует нормативно-правового, организационного, научно-методического, информационного и кадрового обеспечения. Как показывают исследования, основой взаимодействия субъектов образовательного процесса является культурологический подход.

Являясь междисциплинарным и разнообразным по своим формам, он реализуется в различных гуманитарных науках, в том числе педагогической, приобретает черты самостоятельного научного подхода, использующего свои методы. Данный подход в условиях профессиональной подготовки изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность содержания и принципов построения учебного плана, расширяет культурные основы и содержание подготовки, вводит в неё критерии продуктивности и творчества (Н.Б.Крылова).

Культурологический подход в профессиональной подготовке обеспечивает реализацию модели культурной школы, школы, которая играет активную роль в духовной жизни общества.

Методологической основой культурологической школы служат следующие представления:

- человек только в процессе духовного развития обретает собственную определенность;

- человек находится в постоянном саморазвитии, становясь субъектом собственной жизни;
- образование – процесс становления и развития личности в специально организованной природосоциокультурной среде;

Одновременно это – культуротворческий процесс, способствующий самосохранению и саморазвитию культуры за счёт трансляции основополагающих духовных ценностей и создания новых культурных форм.

К вышеуказанному необходимо добавить несколько существенных моментов, связанных с культурологическим подходом к подготовке обучающихся к поликультурному межличностному взаимодействию:

- Во-первых, обучающийся и его мир в концепции поликультурной подготовки представляется «культурно-опосредствованным», иными словами, субъектность рассматривается не как изначальное «природное» свойство человека, а как результат сложного процесса взаимодействия индивидуальной природы и социокультурной среды развития и социализации.
- Во-вторых, поликультурная подготовка не только допускает становление обучающегося в контексте некоторых общественных объединений и групп, но акцентирует внимание на образовательном, социальном и воспитательном эффекте их взаимодействия со множеством сред, на необходимости углубленного изучения происходящих процессов в их взаимовлиянии и взаимодействии.
- В-третьих, концепция поликультурности опирается на идею последовательной идентификации обучающихся с все более масштабными социально-культурными и историческими общностями.

Все указанное выше неразрывно связано с проблемой формирования ценностных ориентаций. Как показывает науковедческий анализ, ценности являются предметом исследования различных наук: философии, психологии, социологии, педагогики, поэтому определение их сущности возможно только на междисциплинарном уровне. Наличие конкретных норм и ценностей, несомненно, выражено в практической деятельности индивида, посредством которой субъект осуществляет в себе преобразования, необходимые для образования его «Я».

Сегодня «ценности» с общеметодологических позиций трактуются как значимые для человека объекты (материальные или идеальные). В широком смысле слова под ценностями понимают обобщенные, устойчивые представления о чем-то как о предпочтительном, как о благе, то есть о том, что отвечает каким-то потребностям, интересам, намерениям, целям, планам человека (или группы людей, общества).

Ценность – это не природное свойство чего-то внешнего – предмета, события или явления; в ценности отражено отношение индивида к предмету, событию или явлению; а именно, отношение, в котором проявляется признание этого чего-то как важного, значимого для человека. Ценности – это духовные и материальные феномены, имеющие личностный смысл, являющийся мотивом деятельности человека.

Ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в культуре, в менталитете народа, и провозглашены как норма. Возрастая из данности жизненного мира, каждая сфера деятельности человека обладает имманентным ей ценностным измерением: ценности материальной жизни, экономики, социального порядка, политики, морали, искусства, науки, религии и т.д. (2, С.90).

Одни ценности принято относить к практическим, другие к – духовным. В зависимости от избираемого основания классификации ценности в современной науке делятся на предметные и субъектные, жизни и культуры, ценности-средства и ценности–цели, относительные и абсолютные.

Всякая классификация ценностей по типу и уровню неизменно условна в силу того, что в нее вносятся социальные и культурные значения. Тем не менее, можно представить следующую условно упорядоченную классификацию ценностей: витальные (жизнь, здоровье, благосостояние, качество жизни, комфорт и другие); социальные (патриотизм, равенство, трудолюбие, статус, богатство, профессия, семья и другие); политические (конституция, свобода слова и другие); нравственные (добро, благо, любовь, дружба, долг, верность, честь и другие); религиозные (Бог, священное писание и другие); эстетические (идеал, гармония и другие).

Если современное осмысление образования рассматривает его как способ вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осмысление им смысла жизни, то при этом усиливается роль ценностей, которые в структуре образовательной деятельности человека занимают существенное место.

Полагаем, что ориентация на гуманизм, на другого человека, в первую очередь ребенка, как на личность, влияние на формирование у него собственных ценностных жизненных установок не может быть однопредметной, а должна быть универсальной, охватывающей все жизненно-важные сферы жизни, общества, личности. Согласимся с тем, что ценностные ориентации - это субъектное, активное, деятельностное начало, присущее человеку как субъекту и позволяющее личности максимально проявлять свое взаимодействие с окружающим миром во всем его многообразии – трудом, людьми, природой и самим собой (3, С.78).

Н.Б.Крылова (1) делит все ценности на две условные группы:

- «ценности жизнедеятельности», к которым отнесены самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка. В их основе лежат поведенческие и деятельностные нормы и социальные ценности, обеспечивающие существование человека в сообществе других людей;
- «ценности добродетели», к которым отнесены альтруизм, другодоминантность, терпимость, эмпатия. В их основе лежат наиболее значимые нормы отношения к другому человеку, имеющие нравственное и психологическое содержание.

Именно эти ценности позволяют не только по-новому, с позиции поликультурности региона, посмотреть на проблему развития личности обучающегося, но и по существу заложить основу для постепенно пересмотра, эволюции всей системы образования в сторону гуманизации и поликультурности. Причем они не будут декларированы извне, не будут напоминать законодательный акт, а будут идти изнутри, через обращение к основам, истокам культурных, национальных традиций и включение их в образовательный процесс любого учреждения.

Ценности жизнедеятельности и ценности добродетели выражают внешне - внутреннюю стороны образовательной деятельности, т.е. направлены как на изменение самой образовательной деятельности, ее характера, так и на позитивное изменение формирующейся, развивающейся личности будущего педагога, становление его профессиональной «Я-концепции».

Разделяя позицию Крыловой Н.Б., мы добавим к ним ценности культуры, как содержательной составляющей процесса образования. Несомненно, что персональная иерархия ценностей очень индивидуальна. Комбинация

сочетаний и взаимосвязей ценностных выборов, которые делает обучающийся самостоятельно, бесконечна. Преподаватель лишь разворачивает всю их многоцветную палитру, вскрывая сущность, содержание, место в жизни, влияние на судьбу, профессиональную жизнь. Прослеживание социального развития личности производится, следовательно, через динамику его конкретных и частных отношений к общечеловеческим ценностям, аккумулирующим в себе достижения, как мировой, так и национальной культуры.

Для гармонизации межэтнической атмосферы и создания необходимых поликультурных отношений в образовательном пространстве конкретного учреждения следует обогатить содержание предметов новым учебным материалом, отражающим культурное достояние, традиции, быт каждого народа. Теория и практика поликультурного образования требуют, чтобы была возможна культурная дискуссия, которая позволила обучающимся адекватно относиться к межкультурному и этническому различию, научиться решать проблемы и конфликты путем диалога, компромиссов и сотрудничества. В этом контексте поликультурное образование призвано сформировать у обучающихся систему ценностей, связанных с реальностью модели мира; помочь им овладеть способами и навыками последовательной мыслительной деятельности в интеркультурной коммуникации; дать представление о них самих, смысле их существования, важнейших жизненных проблемах человека и человечества; сформировать личностные качества, необходимые человеку при его интеграции в иную культуру, навыки толерантного поведения в мультикультурном обществе.

Литература

1. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
2. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов – на – Дону, 1993. – 321 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия, т.2. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ТЕРПИМОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Д.А. ВЕБЕР

г. Барнаул, БГПУ

Миропонимание человека, которое складывается в результате воспитания в семье, традиционного образования и воздействия современных средств массовой информации, не соответствует тем условиям жизни, в которые погружается общество в новой, постиндустриальной эпохе. Угрозы, воздействующие на человека, непрерывно возрастают в результате его преобразовательной жизнедеятельности. Новые виды опасностей поставили под вопрос само существование жизни на Земле, изменяя характер и взаимосвязи традиционных проблем безопасности, которые и стали основной причиной современного системного кризиса развития общества [1].

Для благополучного выхода из кризиса, в устойчивое развитие, необходимо изменить степень развитости личности и общества в области обеспечения безопасности, для чего дополнить используемые до настоящего времени способы жизнедеятельности в этой области: защита, преобразование окружающей среды; к формированию собственного сознания.

Образование и воспитание людей должно быть построено на началах культуры безопасности.

Следует отметить, что воспитание в области безопасности осуществлялось всегда – от момента рождения человека до конца его жизни – родителями и близкими, обществом и государством. Но происходило это разрозненно, а, главное, стихийно. Новая эпоха требует формирования культуры безопасности на основе применения научных подходов и системного включения вопросов безопасности в образование молодёжи.

Говоря о культуре безопасности, целесообразно исходить из общего понимания культуры как «особой области, которая противопоставляется природе, передаётся по традиции средствами языка и символов, практического изучения и прямого подражательства, а не биологического наследования» [2]. Культура

представляется в единстве трёх её неразрывно связанных аспектов: способов социокультурной (разумной) деятельности человека, результатов этой деятельности и степени развитости личности и общества. Культура человека является сложной структурой, состоящей из многих элементов, каждый из которых относится к определённой сфере деятельности. Понятие безопасность относится ко всем сферам деятельности, её обеспечение составляет специфическую область жизнедеятельности человека в целом.

Культура безопасности – это способы разумной жизнедеятельности человека в области обеспечения безопасности.

Становление новой культуры безопасности, опирающееся на повышение степени развитости личности и общества, возможно в результате преобразования сознания всех слоёв общества. Образование при этом должно носить опережающий характер, позволяющий обществу (профессиональному коллективу, нации, мировому сообществу) перейти от защиты и ликвидации ЧС в сложившихся ситуациях к профилактике, предотвращению этих ситуаций, к устранению причин угроз, к обеспечению безопасности своей жизнедеятельности.

Важнейшим компонентом образования, его системообразующим стержнем, должны стать общеобразовательная область «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) – в школе, дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (БЖ) – в учреждениях профессионального образования.

На современном этапе школьного образования становится очевидной задача повышения уровня мировоззренческой устойчивости учащихся, соответствия его уровню знаний, а также возрастным особенностям. Школе отведена одна из сложных задач – формирование гармонично развитой личности. Отсутствие идеологических установок в стране в настоящее время значительно усложняет эту задачу на первоначальном этапе выбора стратегии школы. Поэтому современное воспитание должно быть направлено на формирование у личности, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, с другой стороны – толерантности.

Для определения условий формирования мировоззренческой устойчивости учащихся необходимо:

- определить содержание и значение мировоззренческой устойчивости для формирования личности учащегося и, прежде всего, его безопасности;

- рассмотреть понятия «мировоззренческая устойчивость» и «устойчивость личности»;

- проанализировать, является мировоззренческая устойчивость нравственной категорией.

Таким образом, во-первых – формирование стереотипов правильного поведения в различных чрезвычайных ситуациях (ЧС), что в конечном итоге должно повысить степень адаптации учащихся в реальной жизни. При этом внимание учащихся должно быть сконцентрировано на главном, научиться практическим действиям и правилам поведения при различных ЧС, понимая причины их возникновения и последствия. Необходимо сформировать мировоззренческий стереотип: «Человек – часть окружающей среды и, чтобы выжить, надо знать и понимать законы природы и использовать их в своих интересах».

Во-вторых – мировоззренческая устойчивость – показатель устойчивого поведения личности учащегося в различных ЧС, который констатирует некоторую последовательность в осуществлении определенного поведения. На наш взгляд, именно мировоззренческая устойчивость является действенно-практическим показателем сформировавшегося у учащихся мировоззрения в вопросах безопасности, т.е. системы взглядов, убеждений, идеалов. Если на начальном этапе программы ОБЖ у учащихся вырабатывается представление о правилах безопасности, с которыми они знакомятся на уроках, то на последующих этапах к учащимся предъявляется требование: не только знать, но и соблюдать правила безопасности. Здесь мировоззренческую устойчивость можно считать определенным уровнем баланса, сочетающим в себе естественно- природное и социально-разумное начала, постоянно ищущие компромиссные формы своего существования.

В-третьих – мировоззренческая устойчивость включает в себя понятие и психологической и нравственной устойчивости в ЧС. Жизненный опыт человека показывает, что в любой его деятельности всегда помимо пользы, получают и негативные результаты: травматизм, заболеваемость, порой полная потеря трудоспособности или смерть. Подобный анализ полезности и одновременно вредности (опасности) любой деятельности позволили отечественным ученым в области безопасности сформулировать следующую аксиому: любая деятельность человека потенциально опасна. Поэтому при рассмотрении опасностей, подстерегающих человека дома, на улице, в городе

должна быть решена основная задача – идентификация (детальный анализ) опасностей [3].

Формирование мировоззренческой устойчивости – важнейшая задача педагогики, которая в первую очередь из созерцательного отношения к формированию мировоззрения должна перейти к восстановлению своей мировоззренческой роли в обучении и воспитании

Таким образом, на современном этапе существования нашего общества становится очевидным, что одним из наиболее актуальных направлений его развития является формирование человека безопасного типа.

Список литературы:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М., 2002.
3. Разумный В.А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. – М., 1996.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Т.Ю. ФАДЕЕВА,

г. Саратов, ПиСГУ

Последнее время широко обсуждается проблема толерантности. Причины этого связаны с бурными социально-экономическими, политическими и культурными преобразованиями в обществе, которые сопровождаются ростом агрессии и нетерпимости, религиозного экстремизма; обострением межнациональных отношений, вызванных локальными войнами; проблемами беженцев, сменой моральных парадигм и т.д. Поэтому идея толерантности весьма актуальна для современной России – страны многонациональной, многоконфессиональной, поликультурной.

По мнению доктора философских наук, профессора российской академии наук государственной службы при Президенте РФ Соколова В. М. роль и значение толерантности в обществе вытекает из ее сущности. Именно направленность, уровень отношения основной массы людей к различным идеологическим теориям, моральным, религиозным взглядам, культурным явлениям, к людям разных национальностей т.д. в значительной мере определяет стабильность, являются неперенным условием социального и духовно-нравственного прогресса. Толерантность является ключевым духовно-нравственным принципом гражданского общества.

Важно подчеркнуть, что в последние годы произошла переориентация всей системы образования в России в направлении гуманизации и направленности на общечеловеческие ценности. Навык толерантности как характеристики образованного человека способствует спокойному освоению любых знаний, умений, навыков и корректному, бесконфликтному участию в любой коммуникации. «Толерантность – это не врожденное качество или индивидуальное свойство, а постоянное и направленное усилие на конструирование и осуществление определенных личностных и общественных ценностей и норм поведения. Общественная толерантность есть сумма индивидуальных толерантностей, когда личность культивирует в себе установку на самоограничение, согласие и сотрудничество и когда общество всячески поощряет эту установку, особенно через образование и педагогику толерантности»[9, с.261]. Именно образование должно активно и целенаправленно формировать толерантность как соответствующее гуманистическим нравственно-эстетическим нормам ментальное качество человека и социума. В связи с этим изменяются требования к качеству профессиональной подготовки педагогических работников.

Верно, отметил П. Степанов [10], что роль педагога в воспитании толерантной личности является ведущей. Трудно представить, что нетерпимый к другим преподаватель сможет воспитать толерантное отношение к другим людям и другим культурам. Толерантность педагога есть условие формирования толерантности у обучаемых, то есть толерантность является одной из важнейших характеристик профессиональной компетентности педагога.

От уровня толерантности в профессиональной педагогической подготовке, широты интересов и гражданской позиции специалистов, выпускников педагогических ВУЗов, зависят результаты педагогического процесса в образовательных учреждениях, влияющие на духовное развитие российского общества. Осознанию актуальности толерантности отдельным индивидом

предшествует его длительная работа над собой, что порождает педагогическую проблему толерантности. В связи с этим в современной отечественной науке возникла необходимость создания нового направления – «педагогике толерантности», связанной с потребностью в формировании толерантности у субъектов учебно-воспитательного процесса – учителя, преподавателя, учащихся, студентов.

Проблеме толерантности посвящены многие исследования, в которых рассмотрены различные аспекты этого феномена.

Так, Е.Ю. Клепцова [5] определяет цель педагогики толерантности как воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе в духе толерантности, миролюбия, сотрудничества, уважения прав и свобод других людей, бережного отношения ко всему живому, решение конфликтов без использования открытых и скрытых форм насилия. Она считает, что данная цель может быть достигнута решением следующих задач, которые объединяются в два этапа.

1. Воспитание у детей, подростков, молодежи толерантного и терпимого отношения:
 - формирование негативного отношения к войне;
 - обучение правам человека, основам демократического сосуществования;
 - отрицание насильственных методов разрешения внутриличностных, межличностных, межгрупповых конфликтов;
 - развитие умений ненасильственно разрешать конфликты посредством способности к терпению (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятию (понимание, эмпатия, ассертивность) при взаимодействии с «другими», «иными», «чуждыми»;
 - воспитание ответственности за свои действия, поступки, словесные выражения;
 - становление толерантного сознания, установок толерантного отношения ко всему живому, к другим людям, к самому себе.
2. Гуманизация образовательного пространства через внедрение идей толерантности в учебно-воспитательный процесс и толерантное взаимодействие детей и взрослых:

- гуманизация существующих методов и форм преподавания, обучения, воспитания в учебных заведениях разного уровня;
- гуманизация системы толерантного взаимоотношения детей и взрослых;
- разработка и внедрение новых методов и форм педагогической деятельности, построенных на толерантной основе;
- организация работы по переподготовке кадров руководителей образовательных учреждений, педагогов, всех, кто имеет отношение к образованию, развитие профессионально необходимых качеств и личностных свойств, специальных умений, позволяющих в дальнейшем обучать и воспитывать детей без применения нетерпимости, агрессии;
- организация учебно-воспитательных мероприятий со студентами педагогических и гуманитарных высших и средних специальных учебных заведений, развитие у них профессиональных и личностных свойств, специальных умений, способствующих развитию толерантного отношения в воспитанниках.

Г. В. Безюлева и Г. М. Шеламова [2] считают, что понятие «педагогика толерантности» предусматривает:

- 1) формирование толерантного пространства, характеризующегося единством всех субъектов образовательного процесса и форм организации их отношений, которые, с одной стороны, являются основным компонентом педагогической этики, а с другой – основой, образцом нравственного воспитания учащихся;
- 2) культуру общения как постижение другого в диалоге, как взаимопонимание, взаимоуважение, соучастие и сопереживание, чувство партнерства;
- 3) синергетическое мышление, позволяющее принимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека;
- 4) личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, основой которого являются субъект-субъектные отношения в системе «учитель-ученик».

По нашему мнению, актуальны основные принципы педагогики толерантности, предложенные этими авторами[2]:

- принцип доверительного сотрудничества – установление в образовательном учреждении отношений взаимопонимания и взаимной требовательности между администрацией, преподавателями, мастерами производственного обучения, с одной стороны, и учащимися, с другой;
- принцип экологии отношений – обеспечение благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении как основы формирования толерантного пространства;
- принцип правоведения – формирование чувства собственного достоинства, самоуважения к окружающим людям, народам независимо от их социальной принадлежности, национальности, расы, культуры и религии;
- принцип синергитизма обеспечивает развитие личности, являясь источником и движущей силой этого развития;
- принцип творчества, обеспечивающий реализацию вариативных подходов к установлению толерантных отношений и анализу ситуаций взаимодействия.

Нельзя не согласиться, что педагогика толерантности должна предполагать[2]:

- развитие навыков наблюдательности, способности к самоанализу, самопознанию;
- формирование навыков ведения позитивного внутреннего диалога с собой;
- развитие умения познания других людей, анализа ситуации, обстановки в семье, классе, группе, коллективе;
- осуществление коррекции самооценки;
- формирование профессионально значимых качеств: эмпатии и рефлексии, способствующих толерантному общению;
- развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях;

- освоение способов саморегуляции и реагирования на нетерпимость.

Таким образом, толерантность предполагает:

- признание прав других на жизнь, смерть, свободу и достоинство;
- доброжелательное осознание присутствия в своей социальной среде представителей других культур, признание позитивных аспектов разнообразия;
- умение ценить разнообразные проявления людей;
- способность видеть общие, взаимовыгодные для различных людей, групп цели и интересы и добиваться их достижения;
- признание взаимозависимости человеческого существования.

В работах П.Ф. Комогорова рассмотрены психолого-педагогические вопросы толерантности. [7, 8]. Обосновывая проблему формирования толерантности, П.Ф. Комогоров останавливается на раскрытии сущности явления толерантности как предмета философской, этической и психологической областей знаний, ибо сущностные характеристики толерантности, выделенные в рамках философии, этики и психологии, играют методологическую роль для педагогического исследования толерантности.

При философском осмыслении толерантность анализируется в рамках проблемы «Я и Ты», в аксиологическом и деятельностном аспектах.

В контексте первого подхода толерантность выступает способом преодоления разъединенности людей, вызванной отчужденным характером отношений в обществе, что возможно лишь при достижении душевного единства. Как феномен душевности толерантность выступает в форме эмоционально-чувственных переживаний, в сфере духовного - как рационально осмысленное содержание ценностного сознания индивида.

В аксиологическом аспекте толерантность предстает в качестве общечеловеческой ценности. Деятельностный подход воплощается в анализе толерантности в аспекте общения.

Этический срез проблемы толерантности подчеркивает близость данного феномена к плюрализму и ненасилию. Определяющее значение в этическом аспекте имеет следующая трактовка толерантности. Это моральная добродетель, состоящая в сознательном отношении к Другому как к свободной равной личности.

Анализ психологических аспектов проблемы приводит к пониманию толерантности как:

- психологической установки, представляющей собой познавательную, эмоциональную и волевую готовность индивида к поиску объединяющих его с взаимодействующим субъектом (значимым «другим») характеристик - чувств, представлений, ценностей и т. д;
- осознанной идентификации образа «Я» и образа «другого» на основе интериоризованных этических принципов общения для преодоления конфронтации и достижения максимальной общности с «другим» или «другими» (В.А. Петровский);
- определяющего фактора в формировании положительной системы представлений ребенка о самом себе (Р. Бернс).

При этом автор подчеркивает, что для выполнения задачи формирования толерантности в условиях образовательного процесса вуза необходим целостный подход к толерантности, в рамках которого последняя предстает комплексным личностным качеством, подлежащим целенаправленному формированию в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания, и состоящим в высоком уровне знаний, умений, навыков уважительного отношения к «другому» в ходе межличностного взаимодействия и общения; во владении нравственными принципами и приемами общения; о способности видеть в «другом» полноценную, равнодостоящую личность; способности к целостному восприятию «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости; эмоционально-волевой готовности к критическому диалогу с «другим»; отказе от претензий на собственную непогрешимость и исключительность; способности к компромиссу и готовности частично поступиться собственными интересами для преодоления и предотвращения конфликта; способности к критическому отношению к себе как к «другому» для дальнейшего личностного самосовершенствования.

На основе философского, этического, психологического и педагогического анализа автор выделяет четыре критерия оценки индивидуального уровня толерантности:

1) информированность; 2) самооценка; 3) оценка уровня толерантности индивида окружающими (экспертная оценка); 4) критерий характера внутренней психологической реакции индивида на проблемную ситуацию (критерий установки).

Критерием для выделения уровней толерантности является масштаб взаимодействующих субъектов, а для выделения видов - их статус. В соответствии с этим возникает основание для определения уровней само толерантности - индивидуально-личностной, групповой, национально-государственной, социокультурной, а также таких ее видов, как половая, расовая, возрастная, национально-этническая, языковая, социальная, имущественная, профессиональная, конфессиональная, политическая и др.

По мнению П.Ф. Комогорова, педагогическая толерантность выступает как особая интегрирующая форма, несущая в себе черты всех видов и уровней толерантности.

Интересен тот факт, что В.П. Комаров и О.В. Исаева [6] выделяют три основных компонента в структуре толерантности как личностной характеристики человека в целом: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий. Три указанных компонента находятся во взаимосвязи и взаимозависимости:

- когнитивный – знания человека (понятие о толерантности, процессах, характеризующихся толерантной направленностью, представление о своей жизни);

- эмоционально-оценочный – относительно устойчивые чувства человека к объектам, выражающиеся в эмоциональной оценке (эмоционально-ценностные отношения к людям, чужому мнению, этническим вопросам, своим связям, чувствам);

- поведенческий – предрасположенность к тому или иному типу социального поведения, основой которого является понимание. Сотрудничество, общая направленность деятельности человека относительно объектов и явлений социальной значимости, выстраивание путей достижения жизненных планов.

Когнитивный компонент состоит из отдельных элементов, которые характеризуют особенности личности, взаимоотношений в образовательной сфере, специфики работы и которые необходимы для полноценной организации педагогического процесса. Из когнитивного компонента извлекаются необходимые сведения, связанные с возникшей ситуацией. Возникают познавательные-эмоциональные знания, необходимые для формирования поведенческой готовности, и поведенческих программ на более сложном уровне.

А. А. М. Байбаков [1] в свою очередь предлагает схему развития толерантности: от адекватной самооценки, которая обеспечивает человеку устойчивую позицию во взаимодействии с окружающей средой к самосознанию, которое определяет значение толерантности и субъект-субъектном взаимодействии. Саморегуляция, основываясь на волевых качествах, обеспечивает в совместной деятельности более быструю и успешную социализацию индивида. Завершает процесс самоопределение, которое обеспечивает освоение и усвоение нравственных знаний, обуславливая обретение человеком нравственного идеала как присвоение ценностей толерантности.

Мы согласны с утверждением Л.М. Байбакова, что именно такая структура компонентов толерантности обуславливает целостность, проявляющуюся в интегрирующей функции. Данная функция определяет силу мотивации социальной деятельности; обеспечивает ассимиляцию информации взаимодействующих субъектов, отношение к окружающим на основе ценностно-ориентированного единства.

Результат толерантности – активное поведение на основе признания добровольного выбора, в котором человек стремится к самоактуализации, совершенствованию и реализации своих потенциальных возможностей адекватно оценивать реальные ситуации, с одной стороны, и возможности предвидения выхода из различных ситуаций – с другой.

Г. В. Безюлева и Г. М. Шеламова предлагают модель профессионального и личностного развития педагогических работников, фактором которой является внутренняя толерантная среда личности, ее активность, потребность в самореализации, уверенность в себе, адекватная самооценка, эмоциональная гибкость.

Программа формирования толерантности педагогических работников, предложенная Г. В. Безюлевой и Г. М. Шеламовой [2] включает когнитивный, эмоционально-волевой (аффективный) и поведенческий компоненты.

Программа нацелена на решение следующих задач:

- развитие способности к самоанализу, самопознанию;
- формирование навыков ведения позитивного внутреннего диалога с собой;
- развитие умений в познании других;
- осуществление коррекции самооценки;
- формирование профессионально значимых качеств: эмпатии, рефлексии, принятия себя и принятия других, способствующих толерантному общению;
- развитие эмоциональной устойчивости и гибкости.

Развить толерантную культуру у состоявшихся учителей, по-нашему мнению, сложнее, чем у студентов педагогических ВУЗов. Учителя с трудом принимают на себя роль учеников, поскольку их традиционная роль - наставничество.

Для формирования толерантности как морального качества сензитивным является, как считает Д.В. Зиновьев [3], юношеский возраст. Большинство психологов относит студенчество ко второму периоду юности, или первому периоду зрелости (А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.). При этом отмечаются две тенденции, определяющие этот возрастной период: повышенный интерес к собственной личности, самопознанию и самовоспитанию и стремление к расширению социальных связей. В студенческий период заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива.

Д.В. Зиновьев в своем исследовании рассматривает понятие социокультурной толерантности - морального качества личности, которое является одним из элементов общей нравственной культуры специалиста.

«Социокультурная толерантность - это моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим, независимо от их этнической, национальной или культурной принадлежности, лишенное враждебности отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам, необходимое по отношению к особенностям различных групп или их представителям» [4].

Это качество - признак уверенности в себе и осознания надежности своих собственных позиций, открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения, избегает духовной конкуренции. Выражается оно в стремлении достичь взаимного уважения, понимания разнородных интересов и точек зрения без давления, преимущественно методом убеждения и разъяснения. Сущностными характеристиками данного морального качества являются уважение, симпатия, доброта.

Однако социальный заказ на современном этапе предполагает формирование не только самостоятельной, инициативной личности, но и специалиста как человека культуры. Поэтому, как считает Д. В. Зиновьев, необходима работа по формированию у студентов будущих специалистов толерантности как неотъемлемого компонента общей культуры личности.

В процессе исследования нами был проведен опрос, цель которого изучить степень информированности студентов педагогического ВУЗа по вопросам толерантности. Нами были опрошены 86 студентов 3 курса заочного отделения и 52 студента 2 курса очного отделения факультета педагогики, психологии и начального образования. Были заданы вопросы: *что такое толерантность? толерантны ли Вы?* Так же студентам необходимо было выбрать из предложенных качеств те, которые, по их мнению, присущи толерантной личности и проранжировать их по степени значимости.

Проанализировав ответы, мы получили следующие результаты. Все студенты определили толерантность как терпимость или терпение. Но если рассматривать «толерантность» только как терпимость, то данная категория, по-нашему мнению, приобретает созерцательный оттенок, пассивную направленность, обнаруживая «безразличие» к действительности и исключая возможность какого-либо взаимодействия.

На второй вопрос: «Толерантны ли вы?»: «да» ответили 47% студентов заочного отделения и 43% очного отделения, «нет» – 28% студентов заочного отделения и 30% очного отделения, «не всегда» – 25% студентов заочного отделения и 27% очного отделения.

Анализируя, выбор студентами качеств, которые, по их мнению, присущи толерантной личности, мы пришли к выводу, о недостаточной осведомленности студентов по данному вопросу. Самыми значимыми качествами толерантной личности наравне с терпением, способностью понимать и принимать других, эмоциональной устойчивостью студенты называют и такие как контактность,

эрудицию, интеллектуальность. Такие же качества как эмпатия, креативность, рефлексия, высокий уровень саморегуляции и другие даже не были выбраны.

По-нашему мнению, данные свидетельствуют о размытости понятия толерантности как психического качества личности и у студентов заочного отделения, которые представляют собой практикующих учителей, и у студентов очного отделения, то есть будущих педагогов.

Процесс формирования толерантности не является самопроизвольным – он требует создания благоприятных психолого-педагогических условий, а именно требует разработки системы дидактических основ межпредметных связей для разных циклов учебных предметов. Межпредметные связи, не нарушая логики отдельных предметов, должны содействовать более глубокому пониманию феномена толерантности, составлять целостную систему содержания, форм, методов и средств их реализации; выполнять диалектические функции, обеспечивающие соблюдение связей между предметами и явлениями, а также логические функции, позволяющие выявлять взаимосвязь разных дисциплин, психологические функции, обеспечивающие развитие мышления, и воспитательные функции, реализующие формирование толерантности педагога.

Процесс формирования толерантности не может сводиться только к его содержательной стороне, он должен «случиться», только через реальную деятельность, навык толерантности может стать личностным качеством.

На основе анализа научных исследований и разработок попытаемся сформулировать рабочее определение педагогической толерантности как одного из ведущих профессиональных качеств учителя начальных классов, которое на наш взгляд аккумулирует в себе качества толерантной личности и соответствует нашему представлению о толерантности как интегративной характеристики будущего педагога.

Педагогическая толерантность – сложная, интегративная (комплексная) характеристика личности, подлежащая целенаправленному формированию в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания. Она означает альтруистическую жизненную установку, устойчивость субъекта к воздействию стресса, высокую рефлексивную культуру, которая способствует разрешению деструктивных конфликтных ситуаций в процессе общения через понимание и восприятие «другой» точки зрения, высокий уровень креативности, отказ от профессионального догматизма, способность субъекта к саморазвитию, самопознанию, самосовершенствованию.

На наш взгляд наиболее значимые качества, которые характеризуют учителя начальных классов, обладающего толерантностью, как одной из важнейших профессиональных характеристик специалиста, являются:

- Адекватная самооценка,
- Альтруизм,
- Психическая устойчивость,
- Рефлексия,
- Коммуникативная толерантность,
- Эмпатия,
- Высокий уровень саморегуляции,
- Креативность.

Мы предполагаем, что только комплексное, целенаправленное формирование данных качеств у студентов педагогического ВУЗа в процессе их обучения, позволит сформировать у них толерантность как один из основных компонентов профессиональной компетентности педагога.

Литература:

1. Байбаков А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: Дисс. канд. пед. наук. – Волгоград, 2000.
2. Г.В.Безюлева, Г.М. Шеламова Толерантность: взгляд, поиск, решение. – М.: Вербум-М, 2003.
3. Зиновьев Д.В. Социально-психологический портрет студента в контексте толерантности <http://res.krasu.ru/paradigma/2/6.htm>.
4. Зиновьев Д. В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики// Парадигма. 1998. №1. С. 50-61.
5. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004.

6. Комаров В.П., Исаева О.В. Воспитание толерантности у студентов университета// Вестник ОГУ. – 2003. №4. – С. 112-118.
7. Комогоров П.Ф. Развитие толерантности как необходимый элемент повышения квалификации преподавателя// Качество образования. Проблемы оценки. Управление. Опыт: Тез. докл. II Межд. науч.-метод. конф. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999. – С. 118.
8. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения. Автореф. дис....канд. пед.наук. – Курганский гос.ун-т. – Курган, 2000.
9. Степанов П. Толерантный человек: как его воспитать?// Народное образование. – 2001. - №8. – С. 152-156.
10. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах (доклад на Международной научной конференции ЮНЕСКО «Толерантность и согласие»)/ Очерки теории и политики этничности в России. - М.: Русский мир, 1997 – С. 256-274.

III РАЗДЕЛ

САМООТНОШЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР

УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.И. Березенцева, г. Тюмень

Особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играя важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций, в адекватной включенности субъекта в различного рода деятельность, способствующую раскрытию его внутреннего потенциала и возможностей.

В настоящее время западными исследователями подробно изучается проблема эмоционально-оценочной подсистемы самосознания. К примеру, отечественный учёный И.С.Кон – исследователь психологии юношеского возраста, выделял в своих работах самоуважение, т. е. обобщенное отношение личности к самой себе, как одну из самых важных дифференциально-психологических характеристик личности. Высокий уровень самоуважения означает, что человек «принимает», уважает себя, положительно относится к себе; низкий уровень самоуважения означает острую неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательную оценку собственной личности.

Изучая условия формирования и функции самоуважения большой группы американских старшеклассников 15-18 лет, М. Розенберг нашел, что юноши с пониженным самоуважением характеризуются также неустойчивостью образа «я»; они обычно склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» («представляемое «я»). Это происходит из-за того, что юношам с низким самоуважением хочется скрыть свои подразумеваемые слабости, но необходимость «играть роль» вызывает страх, как бы не сделать ложного шага. Тем самым усиливается внутренняя напряженность. Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что так или иначе затрагивает их личность. Они болезненно реагируют на критику, смех, порицание. Их беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они острее реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они

обнаруживают какой-то недостаток в самих себе. Вследствие этого им свойственна склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения человека, тем более вероятно, что он страдает от одиночества.

Пониженное самоуважение и трудности общения снижают также социальную активность личности. Юноши с низким самоуважением принимают значительно меньшее участие в общественной жизни, реже занимают выборные должности и т. д. При выборе профессии они избегают специальностей, связанных с необходимостью руководить или подчиняться, а также предполагающих дух соревнования. Даже поставив перед собой определенную цель, они не особенно надеются на успех, считая, что у них нет для этого необходимых данных.

Такое положение существенно осложняет процесс самореализации человека, создаёт дополнительные препятствия для полноценного развития, постановки и реализации жизненных целей.

Другие исследователи изучают и измеряют более частные аспекты самоотношения-самооценки своих личностных особенностей, ресурсов, способностей, достижений в различных сферах жизнедеятельности. Одно из таких исследований – работа отечественного исследователя А.И. Липкиной. Она рассматривает понятие самооценки как отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику и выделяет следующие виды самооценки: адекватная, когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет; неадекватная, когда человек оценивает себя необъективно, когда его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие, самооценка чаще всего бывает неадекватной.

Заниженная самооценка характеризуется недооценкой человеком самого себя, своих способностей, возможностей, внутреннего потенциала. В тех же случаях, когда человек переоценивает свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, наружность, характерной для него является завышенная самооценка. Липкина в своём исследовании говорит о том, что неадекватная самооценка очень затрудняет жизнь не только самого человека, но и окружающих, тех людей, которые общаются с ними.

Психологическая служба гимназии российской культуры г.Тюмени уже несколько лет занимается изучением проблемы отношения учащихся к собственному «Я», разрабатывает и использует методы работы с неадекватным

самоотношением гимназистов, затрудняющим процесс их самореализации и социализации.

Известно, что в процессе обучения учащиеся усваивают знания, развивается их мышление, с одной стороны, и, с другой, у них воспитываются определенные личностные качества. Когда говорят о развитии мышления, то имеют в виду формирование у школьника приемов умственной деятельности: умения анализировать, обобщать, сравнивать и т. п. Когда же говорят о воспитании личности, то подразумеваются ее интересы, идеалы, организованность, ответственность и другие качества. Между тем сама практика обучения свидетельствует о том, что успех в решении учебных задач зависит не только от умственных способностей ребенка, но и от его личностных свойств, как перечисленных, так и многих других.

Усваивая в процессе воспитания и обучения определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. С возрастом он все с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, чего он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки.

Таким образом, усилия педагогического коллектива должны быть направлены на формирование у ученика умений адекватно оценивать свои способности и достижения, собственную личность, сильные и слабые стороны. При этом гимназическая среда должна формировать у него представление о самом себе как субъекте, способном к активному преобразованию действительности, волевым и надежным, которому можно доверять, при этом уважительно относящимся к самому себе, живущем в мире с самим собой и активно совершенствующемся.

САМОСОЗИДАНИЕ КАК ОСНОВНАЯ ЛИЧНОСТНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Е.В. КОЗЛЯКОВА, г. Саратов.

Происходящие в нашей стране социокультурные процессы в настоящее время приводят к смещению ценностных акцентов, в результате чего молодые люди – студенты ограничиваются потребительством имеющихся духовных и материальных благ. Вместе с тем, современное общество испытывает потребность в ответственных, инициативных, самостоятельных специалистах, способных к постоянному самосовершенствованию, развитию своих личностных и профессиональных качеств. Противоречивая динамика общественной жизни нашей страны, переоценка ценностей в значительной степени актуализируют проблему самосозидания человека. В связи с этим возникает необходимость в личности созидающей, стремящейся к наиболее полной реализации своего творческого потенциала.

Термин «самосозидание», происходящий от латинского «autocreatio – сотворение самого себя», в самом общем смысле рассматривается как форма субъектного отношения к миру на основе жизненного опыта личности [9, 221]. При этом важно отметить тот факт, что оно представляет собой в высшей степени самостоятельный выбор студентом и ни в коей мере не может быть директивным, направленным извне.

Действительно, издревле людям свойственно находиться в поисках самого себя, путей и средств самовыражения. Ещё Сократ, призывая людей к познанию самих себя, имел в виду, конечно же, не поверхностное познание своих свойств или склонностей, а глубинное основание человеческого бытия. Если принять во внимание, что положение человека в мире имеет не только природные основания, а ещё и те основания, которые создаются, то в этом смысле человек и человеческая история представляют собой историю самосозидания. И это самосозидание означает, что мы, живя в природе, ее трансцендируем, то есть выходим за свои собственные природные рамки или границы, чтобы овладеть чем-то в себе. Трансцендирование представляет собой своеобразную технику самосозидания, а философия выступает особым средством человеческого самосозидания. Это «орудия» самоконструирования человеческого существа в его личностном аспекте [6, 63].

Таким образом, самосозидание составляет основную личностную форму развития целостного человека в современных общественных условиях. При этом особое значение приобретает самостоятельная деятельность человека, при которой происходит обособление человека. В результате такого обособления человек получает определенную свободу, которую он использует во благо себе

и окружающим. В связи с этим интересным представляется мнение В.П. Медведева о том, что личность в своем саморазвитии проходит путь «от крайностей индивидуализма, с его кажущимся эгоцентризмом, к подлинному гуманизму» [7, 3].

Таким образом, только при осознанном, целеустремленном самосозидании личности студента можно говорить о ее подлинном целостном развитии. Поэтому важным становится целостный, системный подход к созиданию.

Теоретические основы личностно-созидающего подхода, разработанные Л.И. Боровиковым, предполагают использование системности в его применении. При ориентации принципа системности Л.И. Боровиков опирается на точку зрения академика А.В. Петровского, утверждающего, что важнейшим отличительным признаком системности является «выделение системообразующего признака личности как системы», причем факт системообразующего звена обязательно должен быть локализован «не в общих системных представлениях, а в живой ткани психолого-педагогической реальности» [8, 231].

В рамках системного подхода к самосозиданию В.П. Медведев выделяет шесть сфер, в каждой из которых может происходить достижение определенной целостности личности. Этими сферами выступают: рациональная и эмоциональная, волевая и биологическая, сфера функционирования и сфера «с отрицательным зарядом». Дадим им краткую характеристику.

Первая сфера – *рациональная*, может быть представлена такими компонентами как саморегуляция, самовосприятие, самопознание, самоактуализация, самооценка и другими компонентами рационального познания человеком самого себя. При этом важным компонентом, проходящим через все последующие сферы самосозидания личности, выступает самосознание. Оно, по мнению И.И. Чесноковой, содержит в себе единство трех сторон: познавательной, эмоционально-ценностной и регулятивной [12, 30]. При этом необходимо отметить, что овладение самосознанием личностью открывает освоение других не менее важных самостоятельных сфер самосозидания. Вместе с тем, рассматривая многочисленные компоненты, произвольно разбросанные, а затем собранные вместе для какой-либо из сфер самосозидания, тем не менее, имеют определенный «стержень». Одни из них, самые «опорные» особенно значимы в одной сфере, но полифункциональны для других сфер; другие имеют представленность только в одной из сфер;

третьи кажутся синонимами с рядом расположенными. Но каждый отдельно взятый компонент играет свою роль в самосозидании личности студента.

Эмоциональная сфера представлена такими компонентами как самопереживание, самоуважение, самовнушение и другими процессами самости из сферы чувств. Структура эмоций образуется на базе природных данных заимствованием внешних форм поведения и подражания. Следует отметить, что эмоциональная сфера менее других поддается внешнему воздействию. Тем более что образовательная система слишком мало уделяет внимания эмоциональному воспитанию студентов. В этой связи нельзя не согласиться с Л.Н. Буевой, утверждающей, что существует некий феномен человека, формируемый согласно программы, в которой большее внимание уделяется образованию, а не эмоционально-волевой сфере развития [2, 16].

Волевая сфера делает более стабильной определенную активность индивида в формировании такого типа его взаимоотношений со средой, который ему жизненно необходим для жизнедеятельности в конкретно-временном пространстве. Это связано с тем, что из всего многообразия связей с обществом, материальных, духовных условий своего существования, деятельности, собственного становления индивид постоянно осуществляет выбор, что связано с приложением усилий, принятием решений и их реализацией. И человек это осуществляет не только с помощью разума, но и с помощью воли. Для самосозидания волевой сферы свойственны такие процессы самости, как самоорганизация, самоконтроль, самодисциплина, самостоятельность.

Одним из признаков волевого характера, регулируемой волевой деятельности студента является наличие продуманного плана действий. Действие, не имеющее плана или не выполняемое по заранее намеченному плану нельзя считать волевым. В подтверждение приведем высказывание известного психолога С.Л. Рубинштейна, которое гласит, что «волевое действие представляет собой сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом» [10, 187]. Здесь можно выделить такие существенные компоненты волевой сферы самосозидания, как самоорганизация, самообладание, самодисциплина. Другим «стержневым» компонентом волевой сферы выступает самостоятельность. Следует отметить, что ведущая роль самостоятельности подчеркивается в приведенных выше компонентах самосозидания.

В психолого-педагогической литературе самостоятельность рассматривается как базовая черта личности для таких ее качеств, как творческая активность, инициативность. В современной дидактике под самостоятельностью как важным личностным качеством понимается система навыков сознательной самоорганизации. Самостоятельность учения в высшей школе представляется как достижение личностью такого уровня саморегуляции учебной и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний, который обеспечивает развитие черт характера и убеждений [3, 10].

Для *биологической сферы* характерно самораспоряжение индивидом своей общетелесной структурой. Регулирование, тем более совершенствование биологической сферы самосозидания человека посредством самораспоряжения существенно отличает эту сферу от всех остальных. Для большинства людей сегодня саморегулирование актуализируется в связи с общим усложнением условий развития личности. Это и динамизм жизни в условиях современного научно-технического прогресса, и возрастающая роль информации и урбанизации и, как следствие, вызванные ими гиподинамия и рост числа различных заболеваний от чрезмерных нервных перегрузок. Примечательно, что в последние годы отмечается тот факт, что забота о здоровье все чаще выдвигается студентами на одно из приоритетных мест. Целостное, гармоничное развитие личности студента предполагает, прежде всего, его телесное благополучие, физическое здоровье как прочное равновесие организма со средой (природной и социальной). Если здоровье нарушено, восстановлению равновесия способствует не только медицина, но и образ жизни, личные навыки саморегуляции, умение владеть собой, находить и использовать внутренние резервы жизнедеятельности, своего «Я» [7, 51].

Исследователи отмечают также возросшую роль аутотренинга, посредством которого осуществляется биологическое самораспоряжение индивида. Примечательно, что аутотренинг относят также и к воспитанию волевой сферы личности. Так, например, В. Харькин и А. Гройсман считают аутотренинг одним из наиболее действенных факторов, оказывающих значительное воспитательное воздействие, при котором происходит организация положительного опыта правильного поведения с проявлением желаемых качеств личности [11, 139].

Сфера функционирования или, иначе называемая, деятельностная сфера предполагает более четкий, по сравнению с другими сферами, выход за пределы внутреннего мира личности, ее деятельностные усилия по совершенствованию своего внутреннего духовного мира с направленностью на

мир внешний, посредством которых обеспечивается раскрытие общественной сущности развивающейся личности. К названной сфере будут относиться такие важные компоненты, как самореализация, самоподготовка, самообучение, самообразование, самовоспитание, – самодеятельность в самом широком смысле этого слова.

Остановимся подробнее на основополагающих компонентах сферы функционирования. Так, под «самообразованием», понимается специально организованная самодеятельная систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение профессиональной квалификации. Самообразование строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом [5, 112].

Важным инструментом самообразования является самообучение, которое выступает как необходимый составной элемент учебной деятельности. В то же время, как средство саморазвития личности, самообучение представляет собой глубоко осознанную творческую деятельность личности по самостоятельному овладению способами познавательной, коммуникативной и других видов деятельности, приобретению на их базе необходимых знаний, умений, навыков и формированию качеств личности, обеспечивающих ее саморазвитие [4, 8].

Другим основополагающим компонентом деятельностной сферы самосозидания является самовоспитание. Под самовоспитанием в педагогике понимается сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств [5, 102]. Самовоспитание личности осуществляется лишь при наличии истинного знания о себе, правильной самооценки, самосознания, четко осознанных целей, идеалов, личностных смыслов.

Под *сферой с отрицательным зарядом* (или смыслом) следует понимать «комплексы неприятия самосозидания, его альтернативы на психологическом уровне» [7, 41]. В эту сферу объединяются состояния, противоположные психологической установке на самосозидание. К ее компонентам следует отнести самодовольство, самовлюбленность, завышенное самомнение, и другие отрицательные свойства личности экстравертного типа. Для людей интравертного типа компонентами сферы с отрицательным зарядом будут: самоизоляция, самоунижение, саморазрушение, вплоть до самоуничтожения

(самоубийство). Сфера с отрицательным смыслом возникает тогда, когда имеет место конфликт между потребностью созидать себя и неумением это делать, владеть, управлять этим процессом. Названная сфера, тем не менее, очень важна, так как именно ее преодоление посредством использования остальных сфер и будет способствовать самосозиданию личности. Исследователь С.Я. Подопригора также указывает на важность сферы с отрицательным смыслом, когда рассматривает возрастающую роль самокритичности индивида. Автор отмечает, что здоровая самокритичность является одним из первоначальных условий систематической работы над собой. Однако эпизодическое конструктивное недовольство собой грозит превратиться в постоянное, что может перейти в самоуничужение, постоянную подавленность, критиканство на все внешнее, на других людей. И противостоять подобному состоянию может необходимая степень самоуважения. Так, подчеркивая необходимость своего рода «баланса», С.Я. Подопригора указывает на то, что только «на фоне самоуважения и критического к себе отношения происходят осознанные глубинные процессы самосозидания» [9, 226].

Все рассмотренные нами сферы важны для подлинного самосозидания личности студента. Следовательно, для реализации системного подхода к самосозиданию характерным является тот факт, что все вышеназванные сферы развиваются в личности не как рядом расположенные, строго последовательные линейные тактики, а как взаимообусловленный личностный синергетический процесс, в котором в зависимости от цели, интереса личности студента, его материальной и духовной деятельности, половых и возрастных различий и т.д. на первый план может выходить одна или сразу несколько сфер самосозидания. Студент входит в ситуацию целенаправленного самосозидания с любой стороны, с любого актуального для него в данный момент этапа, звена, элемента. Эта система не ограничивает, не закрепощает его, а, наоборот, дает ему внутреннюю свободу. При этом мера приобщения студента к самосозиданию будет определять результаты, к которым он стремится.

В заключении хотелось бы выделить, прежде всего, индивидуальный характер процесса самосозидания личности студента. Именно постоянная работа над собой, совершенствование всех сфер и компонентов личностного саморазвития, творческий процесс (само) деятельности, осуществляемый самим студентом, и будет определять его самосозидание.

Литература:

1. *Боровиков Л.И.* Личностно-созидающий подход в воспитании // Классный руководитель. 2000, № 5.
2. *Буева Л.Н.* Нравственное самосовершенствование личности. М., 1989
3. *Догонова В.В.* Самообразование в системе профессиональной подготовки будущего учителя. Автореф. дис. на соис. уч. степ. канд. пед. наук. Минск, 1994. – 17 с.
4. *Ермина Е.И.* Влияние самообучения на развитие творческой активности будущего специалиста. Автореф. дисс. на соис. уч. степ. канд. пед. наук. Воронеж, 2000. – 19 с.
5. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
6. *Мамардашвили М.К.* Необходимость себя. Введение в философию: докл., ст., филос. Заметки. М., Лабиринт, 1996. – 430 с.
7. *Медведев В.П.* Самосозидание как атрибут человека и личности. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1996. – 71с.
8. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: избранные труды. – М.: Просвещение, 1984. – 272 с.
9. *Подопригора С.Я.* Индивидуальная стратегия самосозидания как способ культурной идентификации. Ростов н/Д., 2003. – 355 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Т.2. М., 1989.
11. *Харькин В., Гройсман А.* Тренинги самооздоровления и самосозидания. М.: Издательство «Магистр», 1999. – 196 с.
12. *Чеснокова И.И.* Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности. М., 1982.

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Ю. КУРИЛОВА

г. Ставрополь, СевКавГТИ

Самоактуализация рассматривается как особая специфическая деятельность учителя, направленная на осознание собственных профессионально значимых личностных особенностей, адекватное и активное проявление их в педагогической деятельности с учетом требований, которые данная деятельность предъявляет к специалисту.

Современному педагогу в полной мере должны быть присущи характерные для самоактуализирующейся личности качества, выделенные А. Маслоу и К. Роджерсом:

- стремление к самоактуализации;
- поглощенность делом как призванием, отношение к труду как к жизненной задаче, постоянная готовность его совершенствовать;
- аутентичность – стремление быть подлинным, самим собой, открытым по отношению к другим и себе, не скрываясь за социальной маской и ролью;
- более эффективное восприятие реальности, которое заключается в готовности к осознанию сложности бытия, к решению жизненных и профессиональных проблем, поиску непроторенных путей;
- принятие себя, других и мира в целом такими, какими они есть на самом деле;
- независимость и уверенность в себе, определенная автономия от физического и социального окружения, опора на свой собственный потенциал и внутренние источники роста;
- критичность к своей деятельности и высокая степень рефлексии;
- повышенная спонтанность, непосредственность и искренность, богатство эмоциональных реакций;

- открытость новому опыту, способность свежо и непосредственно, как дети, переживать ценности жизни;
- гибкость, динамичность, готовность постоянно быть в движении, в изменении, в становлении.

Потребность в самоактуализации – потребность в свободном творческом труде. Она проявляется в стремлении к возможно более полной реализации своих потенций в педагогической деятельности.

Как показали исследования, наибольшие трудности в работе, в поиске своего «Я» испытывают только что пришедшие в школу молодые учителя. Начинающие педагоги, как правило, плохо представляют себе сильные и слабые стороны своей личности, не знают и не используют потенциальные возможности. Чаще всего попытки саморазвития направлены у них только на накопление знаний, а не на развитие качеств, необходимых для повседневной педагогической деятельности.

Можно выделить следующие трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги: как добиться взаимопонимания с учащимися? Как завоевать авторитет? Как сделать единым обучение и воспитание на уроке? Что значит «поставить себя»? Как найти свое место в педагогическом коллективе? Такого рода трудности могут существенно снизить мотивацию профессиональной самоактуализации.

Молодые учителя нередко используют дистанцию в общении, считая, что это помогает им утверждать себя как педагога. Однако в большинстве случаев это ведет к педагогическим неудачам, к формализации системы психолого-педагогического взаимодействия, не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Из-за отсутствия профессиональных навыков начинающие учителя прибегают и к другим негативным формам общения: общение-устрашение, общение-заигрывание. Обретение педагогом собственного стиля общения с детьми и коллегами – процесс сложный, тесно связанный с формированием творческой, педагогической индивидуальности в целом. Все это нужно увидеть, ненавязчиво подкорректировать, сгладить, научить, подсказать. И первую помощь в этом должны оказать коллеги, опытные учителя. Начинающий педагог в своей деятельности стремится ориентироваться на опытных учителей, нередко подражает, копирует их. Однако это не значит, что молодые учителя утрачивают способность проявлять свою индивидуальность. Они стремятся к вариативности способов решения педагогических задач, но ожидания критики со стороны руководства и коллег блокируют эти проявления, что порождает тен-

денцию «не высовываться»), модифицировать педагогическую деятельность незаметно, т. е. обнаруживается центрация на интересах администрации и коллег. К этому добавляются повышенная тревожность и низкая адаптированность в педагогической среде, приводящие к повышению психологических механизмов защиты – подавлению и отрицанию нежелательной информации.

Первые самостоятельные уроки в школе часто вызывают большие трудности, которые объясняются не столько отсутствием педагогического опыта, сколько психологическими причинами. Они являются следствием несовпадения реальной профессиональной деятельности со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Поэтому в практике считается целесообразным знакомить каждого учителя сначала с опытом молодых учителей, а потом – с опытом мастеров. Как, правило, когда учитель-новичок видит урок мастера, он пугается – «я так не смогу», а, увидев уроки сверстников, у него формируется убеждение, что он тоже справиться и стремление его к совершенствованию не пропадет.

Практика работы с молодыми учителями показывает и убеждает в том, что поддержку в становлении и совершенствовании самоактуализации молодого учителя обязательно нужно сочетать с требовательностью и анализом его ошибок, что позволяет избежать как чрезмерного захваливания, так и критики. Это связано с тем, что учитель в первом случае может перестать критически оценивать свои действия и теряет профессионализм, а во втором случае резко снижает профессиональный тонус. В результате через 2-3 года возникает такая связь: я уже понимаю, понимая – делаю, делая – критичнее отношусь к сделанному – критичнее отношусь к себе, больше переживаю неудачи – переживая неудачи, внимательнее всматриваюсь в опыт наставника, больше понимаю – понимая, делаю – и все сначала.

Учитывая сложность адаптационного периода в профессиональной деятельности начинающего педагога, при организации работы с ним на основе его готовности к педагогической деятельности, необходимо, прежде всего: определить приоритетные направления, цели и содержание его самообразовательной работы по совершенствованию процесса самоактуализации его личности, профессиональных знаний и навыков; выявить и оценить вместе с учителем возникающие трудности, причины их проявления, определить меры по преодолению и устранению этих трудностей; найти наиболее оптимальные действия в различных педагогических ситуациях при решении нестандартных педагогических задач; включиться в систему взаимоотношений с коллегами, учащимися, роди-

телями; обеспечить условия для роста и раскрытия его потенциальных возможностей.

Администрации школы, членам методического объединения очень важно уделять особое внимание в работе с начинающими специалистами индивидуальным формам методической помощи, что способствует развитию их творческой индивидуальности и самоактуализации в профессии.

Психолого-педагогическая поддержка совершенствования процесса самоактуализации личности учителя начальных классов должна разворачиваться стратегически и тактически в формах и методах, адекватных личностно ориентированному подходу; она может осуществляться через оказание превентивной и оперативной помощи участникам образовательного процесса, педагогического обеспечения процесса их самоидентификации и самоактуализации, и, прежде всего, через создание образовательной и профессиональной среды; личностно-ориентированным подходом в организации образовательного процесса и деятельности методической службы; атмосферой образовательного учреждения, характеризующейся доверительностью, открытостью, совместной деятельностью детей и взрослых, сотворчеством; наличием объективации в педагогическом сообществе личностных ценностей и смыслов; обратной связи о состоянии, развитии, трудностях и проблемах всех членов образовательного процесса; организацией личного опыта жизни и работы педагогов в условиях свободы и ответственности, «проживанием в гуманистической парадигме» (сборы, организация отдыха, проведение обучающих семинаров, тренингов личностного и профессионального роста).

Учитель способен творчески реализовать себя, продуктивно работать, если ему предоставлена возможность компетентного выбора различных траекторий педагогической деятельности через формирование индивидуального стиля поиска и нахождения адекватных путей и способов реализации своей индивидуальности.

Литература:

1. Батурина Г. Н., Кузина Т. Ф. Введение в педагогическую профессию. – М., 1998.
2. Гаргай В. Б. Современные модели повышения квалификации учителей на Западе (по материалам США и Великобритании). – Новосибирск, 2002.

3. Левитан К. М. Личность педагога. Становление и развитие. – Саратов, 1991.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
5. Морозова Т. В. Диагностика успешности учителя. – М., 1997.
6. Проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. / Под ред. Ю. Г. Круглова. – М., 1992.
7. Сластенин. – М., 2000.
8. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога. – М., 1995.

ОПЫТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ЧЕРНЯЕВА Т.Н.

г. Саратов, ПИ СГУ

*«Если, что и имеет смысл в обучении,
так только приобретаемый опыт...»*

К.Д.Ушинский

Прогресс общества неразрывно связан с процессом преобразования, совершенствования человеческой личности, ее образования как уникального «...процесса созидания, сотворения человека в соответствии с образом, определенным идеалом, который складывается в зависимости от всей совокупности условий и предпосылок социокультурного исторического развития общества» (7, С.51).

Однако образование и статика это взаимоисключающие друг друга понятия. Образование может быть представлено как процесс постоянного движения, успех которого во многом зависит от его постоянных преобразований, совершенствования в соответствии не только с изменяющимися

социокультурными явлениями, но и с эволюцией человека являющегося центром всего происходящего.

Сегодня происходит смена акцентов с получения образования «на всю жизнь», означающего базовость, основательность, (как достоинства), но вместе с тем статичность и шаблонность, (явные недостатки) на получение образования идущего «через всю жизнь», предполагающего особую динамичность, совершенствование уже имеющегося уровня, соответствие постоянно изменяющимся педагогическим реалиям, большей свободы, самостоятельности и одновременно высокой самооценки.

Образование есть специфическая деятельность человека, связанная с культурно обусловленным и социально значимым процессом изменения его возможностей. Следовательно, данного от природы человеческого бытия недостаточно и природные задатки нужно развивать, придавая им новую, сверхприродную форму – человеческий образ.

Именно поэтому сегодня, для формирующейся личности особую ценность приобретает именно образовательный процесс, который должен «вытеснить» из педагогического лексикона, мировоззрения шаблон, стереотип, клише под названием «учебно-воспитательный процесс», само название которого исконно содержит массу противоречий. Не останавливаясь подробно, тем не менее.

Если обратиться к истокам данного термина, то его первый кто попытался обозначить терминологически данный процесс – П.Ф.Каптерев в «Дидактических очерках» писал, что «обучение и образование, приучение, воспитание, развитие, увещевание, взыскание и т.д. являются различными свойствами, сторонами и моментами единого педагогического процесса» (2, С.11). На наш взгляд здесь уже подчеркивается его сложность и многогранность, поэтому «сужать» все, что происходит в специально организуемом процессе лишь до двух, причем искусственно разделенных на «учебно» «дефис» «воспитательный» процесс, кажется абсурдным. Тем более, если посмотреть на него не с трибунной позиции учителя-вещателя ЗУНов, а под призмой освоения опыта, где ярко представлены и задействованы два субъекта – учитель и ученик.

В этом случае даже с позиции дефиниций мы постулируем не субъект – объектные отношения, когда обучающийся выступает как пассив, на который направлены все усилия педагога-труженника, а как актив, инициативное лицо САМО заинтересованное в создании собственного образа «Я» =

самообразовании = образовательной деятельности (синонимичность смыслового звучания).

Следовательно, образование является терминологически более точным и одновременно смысловым понятием, чем учебно-воспитательный процесс и поэтому допускает наличие нескольких граней изучения, как:

- ценности государственная, общественная, личностная;
- системы множества образовательных (разнотиповых) заведений, отличающихся самыми различными характеристиками;
- процесса – движения к заданной цели путем субъективно-объективных действий преподавателя и обучаемых;
- результата, т.е. качественная характеристика присвоения тех ценностей, которые возникли в процессе образовательной деятельности, которые значимы для экономического, морального, интеллектуального состояния, как государства, общества, так и каждого человека (обучающегося).

Поэтому, не претендуя на глобальность исследования проблемы соотношения опыта и образовательной деятельности/образования обратим внимание на последнее.

Напомним, что впервые опыт творческой деятельности, как самостоятельный термин и одновременно компонент (вид) содержания образования, был выделен И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным. Они отмечали, что под содержанием образования следует понимать объем, характер и уровень знаний, умений и навыков, а так же опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений (4, С.102-103).

Рассматривая содержание образования в аспекте формирования социального опыта, они впервые обратили внимание на то, что традиционно принято считать, что смыслом любого обучения должна стать передача уже добытых обществом знаний о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности и опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Получается, что опыт творческой деятельности, (как и опыт, эмоционально-ценностных отношений), отходит как - бы на второй план.

Не соглашаясь с такой позицией, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин утверждали, что опыт должен стать полноправным, равнозначным компонентом всей системы

образования растущей личности. Именно он «... призван обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности...» (4, с.106).

Подтверждение позиции находим в исследованиях Чернилевского Д.В., Филатова О.К. отмечающих, что в «...процессе образования происходит соединение личного опыта растущего человека с социальным опытом, отраженных в научных понятиях, постепенно расчленяющих внутри себя, конкретизирующихся, обогащающихся содержанием» (6, С.13).

Следовательно, образование и образовательная деятельность конечно не равнозначны, но мы полагаем, что они находятся в отношении подчиненности, иерархии – «большого» и «меньшего». Образование, включает в себя образовательную деятельность и поэтому его качество определяется уровнем данной деятельности. И вместе с тем, от состояния образования, тенденций его развития зависит и характер, успешность образовательной деятельности конкретного обучающегося.

Связано это, во многом, с философским пониманием сущности процесса образования (на уровне результата конкретного субъекта). Так, в концепции деятельности (Г.Гегель, К. Маркс, Л.Фейербах и др.) рассматриваются две его стороны: «опредмечивание» и «распредмечивание», выражающее собой противоположность, единство и взаимопроникновение разных сторон человеческой предметной деятельности, в том числе и образовательной.

Эта деятельность есть своеобразная двухсторонняя, взаимодополняющая форма связи субъекта с миром: активное преобразование мира субъектом («опредмечивание») и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя все более широкой части предметного мира («распредмечивание»).

Доказано, что эта деятельность является первичной по отношению, как к субъекту, так и к предмету. И субъект, и объект как бы «обособляются» в процессе деятельности, выделяются из нее. Поэтому главный канал развития субъекта – перевод внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план, внутренние структуры человека (интериоризация), к которым мы и относим опыт.

Получается, что, обладая определенной пластичностью, мобильностью деятельность ведет к изменению в субъекте (личности человека), который в свою очередь, выходит на уровень модификации этой деятельности за счет обратных связей. То есть деятельность, в нашем случае образовательная ведет к

обретению учащимся определенного опыта, который в свою очередь является мощным стимулом и одновременно основой для последующей эволюции всей его деятельности, причем не только образовательной, но и смеем утверждать всех остальных видов деятельности, которыми овладевает человек.. Этот момент как раз и подчеркивает органическую связь и взаимозависимость образовательной деятельности и опыта.

Следовательно, циклический процесс деятельности (деятельность → изменение субъекта (формирование опыта) → деятельность) является источником не только новых образов, новых способностей, интересов, потребностей, но и опыта как субъективной характеристики человека. Воздействуя на внешний мир посредством деятельности, человек меняет не только его, человек тем самым меняет и себя.

Общеизвестно, что деятельность только тогда можно считать таковой, когда она носит осознанный, целенаправленный характер. Однако, рождаясь, ребенок на начальных этапах своего развития, так же как и любое биологическое существо, живет и подчиняется законом природы, для которого характерна инстинктивно-биологическая приспособляемость к окружающему миру. То есть деятельности ребенка предшествует жизнедеятельность, подчиненная инстинктам самосохранения. Ребенок развивается, воспитывается, обучается в обществе, в непосредственном контакте с окружающими его людьми, которые уже с первых моментов существования пытаются передать ему определенный социальный/жизненный опыт. Самостоятельно открыть формы деятельности он может не всегда и часто это происходит путем обращения к уже существующему, накопленному человечеством, (конкретными людьми) опыту: «...обучение вырастает из опыта продуктивной деятельности и к ней же возвращается» (2, С. 63).

Приобретая элементарный (репродуктивный) опыт образовательной деятельности ребенок ощущает некую свободу в своих действиях и пытается перейти к самообразованию, с ему понятными и принятыми целями, задачами и мотивами, приобретая при этом *собственный*, уникальный, субъективный опыт.

В данном плане к нашей позиции близка точка зрения В.Б.Александрова считающего, что «опыт вообще представляет собой специальную форму освоения социальной реальности, выражающую способность человека к совершению им определенной деятельности, а источником опыта является практическая деятельность», т.е. деятельность и опыт оказываются

взаимообусловленными: деятельность порождает опыт, а опыт служит необходимым условием осуществления деятельности (1, С.133).

Вместе с тем, парадокс заключается в том, что, несмотря на тесную связь понятий «опыт» и «образовательная деятельность», они не могут быть однозначно сведены.

Во-первых, если бы опыт и образовательная деятельность непосредственно совпадали, то прекращение последней означало бы немедленное исчезновение и опыта, который в этой деятельности использовался, а это противоречит элементарной логике.

Во-вторых, опыт всегда рассматривается как более широкое понятие, включающее в себя не только способы организации деятельности.

И, наконец, опыт по своему характеру и видам может быть: социальным, субъективным, личностным, эмоциональным, опытом какого-либо конкретного вида деятельности и т.д.

Проведенный науковедческий анализ и собственный опыт теоретической и практической деятельности позволил нам выделить базовые компоненты опыта как составляющей образовательной деятельности обучающихся:

1. Знания, умения, приобретенные в процессе целесообразно организованной образовательной деятельности.
2. Самостоятельное применение их в практической деятельности, (соотнесение с комплексом общепредметных и специальных умений и навыков).
3. Определение новой проблемы (аспектов) и способов и путей ее разрешения.
4. Самостоятельное комбинирование, внесение элементов новизны в собственную образовательную деятельность, (расширение ее когнитивных, операционно-деятельностных, ценностно-ориентационных и др. рамок).

Однако некоторые из этих компонентов могут либо слабо присутствовать, либо отсутствовать вовсе как отдельные составляющие образовательной деятельности конкретного субъекта – учащегося. Он слабо представлен во внутренних структурах развивающейся личности обучающегося и процесс его стихийного формирования (низкий уровень, стереотипизация и др.) станет

тормозом общего развития личности, ее задатков и способностей. «Он не приобретает автоматически вследствие усвоения знаний, умений и навыков и вообще не может быть усвоен в традиционном понимании этого слова (3, С.12).

Формирование любого качества (образования), в том числе и опыта, происходит под влиянием макросреды (общества в целом), мезосреды (региональных особенностей, национальной специфики) и микросреды, то есть непосредственной среды жизнедеятельности человека/ребенка. Формировать можно те качества, свойства, умения, которых еще *нет* во внутренних структурах человека, но которые могут быть «сконструированы» в результате специально создаваемого опыта: опыта переживаний, опыта отношений и деятельности, после чего становится возможным их дальнейшее развитие.

Как отмечал С.Л.Рубинштейн (5, С.192) «...личностные свойства ребенка, его способности, черты характера и т.д., ...не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка...».

Вполне понятно, что у обучающегося опыт – это *приобретаемое* личностное образование, которое может формироваться под влиянием как управляемых, так и неуправляемых факторов, поэтому опыт может быть как позитивен, так и негативен. С целью доминанты первого мы полагаем, опыт необходимо именно формировать – осознанно, целенаправленно, на научной основе, при реальной и продуктивной поддержке со стороны педагогов. Причем, формирование предполагает приобретение некоторой законченности, что и хорошо и плохо одновременно. Хорошо, так как сформированность чего-либо представляет определенный фундамент личности, а плохо, потому, что может одновременно служить и тормозом ее развития.

Формирование предполагает как бы внешнюю направленность, (от одного субъекта к другому), то развитие детерминируется не только внешними процессами, (в этом оно во многом совпадает с формированием), но и глубокими *внутренними* изменениями (физическими, психическими, наследственно- биологическими), изменениями своего «Я», своего «S». Анализ процесса саморазвития приводит к выводу, что этот процесс не во всем и не всегда сознательный, целенаправленный – чаще происходит на спонтанном, эмоциональном уровне. Следовательно, по отношению к опыту как составляющей образовательной деятельности обучающегося необходимо подходить с позиции формирования, предполагая, что параллельно с этим процессом, во взаимосвязи и взаимозависимости происходит еще один процесс – процесс *развития* этого опыта.

К несомненным достоинствам такого подхода можно отнести то, что обучающийся приобретает еще до окончания образовательного учреждения, (вне зависимости от его специфики) собственный опыт и начинает на всю систему теоретических знаний смотреть через призму опыта, постоянно соотнося, связывая теорию с реальной практикой. Это отражается на развитии его уверенности, ответственности, личностной компетентности, творческой самостоятельности, а самое главное (в аспекте рассматриваемого вопроса) – открывает перспективы доля перманентного состояния движения в образовании и к образованию.

Поэтому опыт является одновременно как компонентом, составляющей образования и образовательной деятельности обучающегося, так и ее результатом, который должен приобретаться не стихийно, а целенаправленно и организовано. Только в этом случае он может полноценно восприниматься как личностно-деятельностное образование, создаваемое в результате формирования в неразрывное целое знаний, умений и самостоятельной деятельности, дающее возможность не только определять новую проблему, способы и пути ее разрешения, но и самостоятельно комбинировать, вносить элементы новизны в собственную практическую деятельность.

Литература

4. Александров В.Б. Понимание и социально- познавательный опыт субъекта //Опыт и его место в социальном познании. – Калинин: Изд-во Калининский гос. ун-т., 1984. – С. 129- 139.
5. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций. – Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 1996. – 107 с.
6. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). Автореф.дис.канд.пед.наук. – Волгоград, 1996. – 23 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 68 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии. – М., 1973.
9. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. – М.: Экспедитор, 1996. –288 с.
- 10.Шими́на А.Н. Педагогический опыт в свете универсальной человеческой практики. //Методические и теоретические проблемы изучения,

обобщения и использования педагогического опыта: Тезисы докладов на 9 сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. /Под ред. Э.И.Моносзона. – М., 1978. – 72 – 75.

РАННЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

М.В. ГРИГОРЬЕВА,

Л.Е. ТАРАСОВА,

г. Саратов,

Пединститут СГУ

Первое знакомство с профессией начинается в дошкольном возрасте в процессе детской сюжетно-ролевой игры. Уже в детской игре, отражающей в условной форме элементы трудовой деятельности взрослых, ребенок начинает приобщаться к будущему труду, овладевает основными смыслами человеческой деятельности, развивает способность достигать намеченные цели, а также способность к самооценке, что важно для дальнейшего развития ребенка как будущего субъекта труда. Но наиболее полно чувство сопричастности с конкретными видами трудовой деятельности происходит позднее, в юношеском возрасте.

Современная ситуация в системе образования характеризуется конкуренцией и акцентированием целей на подготовке учащихся к обучению в вузах. Следствием этого является снижение возраста учащихся, в котором общество требует от молодого человека определиться с выбором профессии.

Современные образовательные программы предлагают учащимся освоить углубленные знания в системе до вузовской профессиональной подготовки, начиная с восьмого класса общеобразовательной школы. Однако, в возрасте 14 лет учащиеся, как правило, не имеют «способности видеть свою жизнь в контексте непрерывности как ретроспективно, так и в перспективе» [2].

Профессиональное самоопределение характеризуется системой ценностных ориентаций в отношении к профессиям, в которых проявляются интересы,

склонности, потребности, убеждения, идеалы личности. Ценностные ориентации могут играть роль целепобудителей, если соотносятся с жизнедеятельностью личности в целом, образуют субъективное отражение отношения человека к некоторым аспектам социальной системы. Ценностные ориентации аккумулируют в себе личный и социальный аспекты профессионального самоопределения. Поэтому основной целью школьного психолога, проводящего работу по профессиональной ориентации и оказывающего помощь подросткам в процессе профессионального самоопределения, является выяснение личных и социальных аспектов профессионального самоопределения у подростков, соотношения этих аспектов и устранение при необходимости несоответствия между ними.

Осуществляя содействие профессиональному развитию индивида, практическая психология образования использует психодиагностические методики, выявляющие устойчивые особенности личности, такие как темперамент, характер, уровень развития интеллекта, профессионально важные навыки и т.д. При этом необходимо так рассказать подростку о выявленных характеристиках, чтобы полученные результаты он принял личностно, чтобы он не только знал, на что способен в будущем, но и то, как он ведет себя в достаточно узко локализованной по времени ситуации профессионального выбора.

В ситуационно-специфическом поведении, - то есть в отдельных, зависящих от конкретных условий, решениях, которые и представляют собой реализацию внутренних факторов профессионального выбора, может осуществляться разная мера интеграции тех или иных устойчивых особенностей личности, в качестве которых, если речь идет о профессиональном выборе, рассматриваются прежде всего ранее сформированные у этой личности способности и интересы. При этом само ситуационно-специфическое поведение может осуществляться достаточно адекватно, - когда оно основывается на долгосрочном планировании, на принятии уверенных решений, на готовности к самоизменениям и пр., - даже если условия, в которых оно осуществляется, далеки от оптимальных. В частности, адекватное ситуационно-специфическое поведение при профессиональном выборе возможно даже тогда, когда устойчивые особенности личности имеют некоторые дефекты, например из-за того, что предыдущие этапы профессионального развития были осуществлены не вполне гладко, оказались несформированными профессиональные интересы.

Принципиальное значение имеет понятие профессиональных установок, выражающих собой готовность индивида принимать профессионально важные решения. Сами установки связаны, с одной стороны, с объективными требованиями самих ситуаций профессионального выбора, то есть с задачами профессионального развития, а с другой - с уже имеющимся у личности опытом решения жизненных задач.

В рамках современной культуры задачи профессионального развития, на которые ориентирован индивид, достаточно стереотипны. Так, основные задачи профессионального развития соответствуют институтам общего профессионального образования и могут быть представлены следующим рядом: выбор профессии как завершение общего образования; профессиональное самоопределение в ходе профессионального обучения (например, в межшкольных производственных комбинатах, профессиональных училищах, техникумах, вузах); достижение высокой производительности при адаптации к профессиональной деятельности: профессиональная самореализация и овладение мастерством.

Наряду с нормативными задачами могут возникать и индивидуально-специфические (переобучение, повторный профессиональный выбор, прерывание профессиональной деятельности и т.д.), поэтому профессиональные установки характеризуются готовностью личности не только решать предъявляемые ей задачи, но и активно выбирать эти задачи и модифицировать в соответствии с ними собственное поведение.

В данной статье представлен опыт работы школьной психологической службы в направлении оказания помощи учащимся седьмого классов в процессе профессионального самоопределения и выбора предметов для углубленного изучения.

Основной парадигмой деятельности школьной психологической службы в этом направлении выступало понятие субъективного восприятия индивидом окружающего мира в аспекте возможностей его познания и овладения им.

На предварительном этапе работы по раннему профессиональному самоопределению психологи гимназии встречаются с учащимися седьмых классов и их родителями, объясняют им цели данной работы, создают мотивацию на сотрудничество, ориентируют на выбор класса с определенными предметами для углубленного изучения, информируют о возможности изменения выбора направления обучения на всем протяжении пребывания в школе в последующие годы.

На первом этапе в ситуации профконсультационной беседы с учащимися, имеющей целью оказание помощи в решении вопроса о профессиональном выборе, фиксируются все высказывания подростков по этой теме, в результате чего формируется базовый список из более чем ста высказываний о профессиональном выборе и профессиональной карьере, представляющих собой разнообразные оценки различных аспектов этого процесса. На основе анализа высказываний компануются блоки, которые рассматриваются как средство выявления индивидуальных особенностей профессиональных установок подростков, находящихся в ситуации выбора профессии. Затем всем учащимся параллели седьмых классов предлагается "Опросник профессиональных установок подростков" И.М. Кондакова [1].

На втором этапе проводится исследование познавательных интересов в связи с задачами профориентации, для чего используется карта интересов – вопросник из 174 вопросов, отражающих направленность интересов в 29 сферах профессиональной деятельности. В результате определяются выраженные интересы к определенным сферам деятельности у каждого ученика и преобладающие интересы для класса. Ориентируясь на эти результаты, куратор организует тематические классные часы, в подготовке которых участвуют сами учащиеся, нередко приглашаются представители интересующих подростков профессий. Особо подчеркивается, что для освоения определенной профессией человек должен обладать определенными качествами, отвечающими требованиям, предъявляемым этой профессией к человеку, поэтому очень важно, выбирая профессию, знать требования для каждого типа, класса, отдела и групп профессий.

На классных часах рассматриваются различные вопросы, связанные с конкретной профессией: условия работы, необходимые знания и профессионально важные качества, пути получения профессии, сложность и особенности труда и т.д. Особое внимание уделяется значению и важности данных профессий в стране и в регионе, тем самым уже на первом этапе работы происходит уточнение личных интересов в соотнесении их с социальными требованиями и совмещение личного и социального в ценностных ориентациях школьников.

Одновременно психологи консультируют учеников, у которых не выявлены выраженные интересы и обнаружены отрицания многих сфер профессиональной деятельности. Наиболее распространенные причины данного явления – рассогласование личных и социальных аспектов в системе их ценностных ориентаций (так, например, интересы этих учеников находятся

в сферах деятельности, неприемлемых обществом). Одной из причин является также нарушение общего личностного развития или нарушение развития одной из сфер личности, чаще всего – эмоциональной (повышенная тревожность, депрессивность, агрессия, негативизм и т.п.). С такими учащимися проводится психологическая коррекция развития личности.

На втором этапе определяются склонности семиклассников к некоторым типам профессий. Для достижения данной цели используется методика ПДО, дающая возможность выявить склонности к пяти типам профессий: «человек – техника», «человек – человек», «человек – природа», «человек – знак», «человек – художественный образ».

После обсуждения результатов с учащимися и соотнесения этих с выявленными ранее интересами, на третьем этапе проводятся тесты достижений по предметам углубленного изучения и тесты интеллекта. Консультационная работа, сопровождающая все этапы работы по оказанию семиклассникам помощи в процессе профессионального самоопределения, преследует две основные цели. Первая – поддержать и утвердить в правильности выбора тех учащихся, у которых не обнаружены расхождения между интересами и социальными нормами и требованиями, между интересами и склонностями и способностями. Вторая – помочь семиклассникам, у которых обнаружены такого рода расхождения устранить или сгладить их. В любом случае данная помощь имеет недирективную форму и оказывается в виде совета. Данная работа с учащимися 7 классов заканчивается этапом принятия решения и выбором класса для углубленного изучения определенных предметов.

В последующие годы обучения в 8 – 11 классах помощь школьникам в профессиональном самоопределении оказывается индивидуально по мере необходимости.

Такого рода систематическая и целенаправленная работа по оказанию помощи семиклассникам в раннем профессиональном самоопределении позволяет им осознанно в соответствии со своими интересами и способностями, а также с требованиями общества и ближайшего социального окружения осуществить правильный выбор сферы профессиональной деятельности, на основе которого в старших классах принимается решение о выборе конкретной профессии и места профессионального обучения. Результаты наблюдений за старшеклассниками свидетельствуют об эффективности данной работы, так, решение о выборе направления углубленного изучения предметов меняют в

последующих классах в среднем лишь 1,7 % школьников, а выбирают профессию и место дальнейшего профессионального обучения в соответствии с направлением углубленного изучения предметов – в среднем 86 % школьников.

Литература:

1. Кондаков И.М. Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: Канд. дисс. М., 1989, с. 78.
2. Эриксон Э. Цит. по Психология самосознания: Хрестоматия/ Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2000, с.522.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ – НАЧАЛО ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

С.Ф. Кощеев, г. Вольск

В настоящее время все более остро встает вопрос о профессионализации в Вооруженных Силах. Только профессионал может грамотно действовать в сложной и динамичной обстановке современных боевых действий, умело руководить воинскими коллективами.

В то же время падение престижа военной службы, разрушение системы военно-профессиональной ориентации, плачевное положение с рекламой военной службы и другие причины привели к тому, что в армию стали приходить случайные люди, не соответствующие высоким требованиям, предъявляемым военной службой. Низкое качество личного состава, заключающего контракт о прохождении военной службы, объясняется не плохим профессиональным отбором, а малым количеством кандидатов. Поэтому сегодня требуется центр тяжести перенести с профессионального отбора в сторону профессиональной ориентации.

Опросы, проведенные во многих лицеях и школах крупных городов страны, показали, что школьники не интересуются военной профессией и даже не планируют проходить срочную службу. Из половины опрошенных школьников только 6% считают, что могли бы добиться успехов в военной сфере, и всего 3,3% в качестве своих ближайших панов высказали намерение отслужить в рядах национальной армии.

Кто и каким образом приходит сегодня в армию? Кто и почему выбирает военную профессию? Ответы на эти вопросы могли бы приблизить нас к решению проблемы.

Профессиональная ориентация определяется в психологическом словаре как система мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий, которая способствует выбору профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями, а также возможностями, которые предоставляет человеку общество.

Профессиональная ориентация включает следующие структурные элементы:

1) профессиональное просвещение – обеспечение молодежи информацией о мире профессий, учебных заведениях, возможностях профессиональной карьеры; 2) профессиональное воспитание - формирование у молодежи трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности, способностей и склонностей; 3) профессиональное консультирование школьников и родителей по вопросам выбора профессии, трудоустройства, возможностей получения профессиональной подготовки; 4) профессиональное развитие личности и поддержку профессиональной карьеры, включая перевыборы профессии и профессиональную переподготовку.

Военно-профессиональная ориентация – это система социально-экономических, психолого-педагогических и организационных мероприятий, направленных на формирование у молодежи военно-профессиональной направленности личности и психологической готовности к сознательному выбору профессии офицера и военной службе в соответствии с объективными потребностями обороны страны. Военно-профессиональная ориентация является важным звеном военного строительства, обеспечивающим постоянное пополнение корпуса офицеров лучшими представителями молодежи. Осуществление военной профориентации тесно связано с планированием подготовки военных кадров, формированием и поддержанием высокого уровня престижа военных профессий, с особенностями системы военного образования.

Характерные особенности, которые присущи военно-профессиональной ориентации, касаются причин необходимости создания и регулирования системы организованного воздействия на молодежь со стороны государственных и общественных организаций с целью побуждения к выбору профессии офицера. В этом смысле военно-профессиональная ориентация является частью, органическим элементом общей системы управления государством, инструментом осуществления военного строительства.

Военно-профессиональная ориентация призвана играть роль важнейшего средства воспроизводства офицерского корпуса, высококвалифицированных военных кадров. Необходимость организации военно-профессиональной ориентации молодежи обусловлена тем, что военная профессия: 1) одна из наиболее необходимых обществу; 2) одна из самых массовых; 3) одна из самых сложных, требующих на подготовку больших затрат времени и средств.

Необходимость военно-профессиональной ориентации обусловлена также индивидуальными различиями людей, выбирающих военную профессию, что определяет разную степень их пригодности к офицерской службе. Задача заключается в том, чтобы, во-первых, обеспечить молодежь компетентным и своевременным советом – стоит ли идти в военное образовательное учреждение профессионального образования, а во-вторых, подобрать для каждого молодого человека офицерскую профессию и конкретную специальность, которые соответствовали бы его возможностям и личностным особенностям.

Как форма подбора военно-профессиональная ориентация способствует профессиональному самоопределению молодого человека. Идет подбор наиболее подходящих к индивидуальным особенностям молодежи военных профессий и специальностей. Этот процесс завершается сознательным и обоснованным выбором военной специальности.

Военно-профессиональная ориентация как система деятельности государственных и общественных организаций по подготовке молодежи к выбору профессии офицера является важным звеном военного строительства. Этим определяется ее значение как основного средства военно-профессионального самоопределения молодежи и ее военной профессионализации. Хорошо организованная и планируемая в масштабе всей страны, использующая многообразные формы и методы, эта работа имеет следствием стабильный приток в вузы лучших представителей молодежи. Уровень постановки этой работы во многом определяет качество офицерского корпуса, будущее Вооруженных Сил, их боевую мощь.

При планировании и практическом осуществлении мероприятий военно-профессиональной ориентации большое значение имеет правильное выделение основных этапов, из которых складывается целостный процесс подготовки подрастающего человека к обоснованному выбору военной профессии. Анализ опыта практической работы, а также данных, имеющихся в литературе, показывает, что с учетом возрастных особенностей и содержания решаемых задач в общей динамике военно-профессиональной ориентации целесообразно учитывать наличие четырех относительно самостоятельных этапов.

Первый (подготовительный) этап военно-профессиональной ориентации начинается в дошкольные годы и продолжается в 1-4 классах. В это время на основе целенаправленного изучения ребенка организуется работа по развитию у него потребности в учебе и общественно-полезном труде, формированию таких общепрофессиональных качеств как дисциплинированность, трудолюбие, ответственность, а также укреплению здоровья и коррекции процесса становления отдельных психических функций. Учитывая возрастные особенности дошкольников и младших школьников, именно на этом этапе целесообразно доводить до них в наиболее доступной форме первые обобщенные сведения о мире труда, о роли и значимости отдельных его видов в жизни каждого человека и общества в целом.

Второй (формирующий) этап военно-профессиональной ориентации включает 5-9 классы обучения в школе. На этом этапе продолжается изучение индивидуально-психологических качеств учащегося, формирование у него основных общепрофессиональных качеств личности: нравственных, интеллектуальных, волевых и др. Одновременно активизируется процесс профессионального просвещения, школьники более подробно знакомятся с типологией профессиональной деятельности, в том числе, с классификацией офицерских профессий и специальностей, усваивают специфику требований, которые предъявляются к личности человека профессиями и специальностями разных групп. Уже начиная с 5-6 классов, должен побуждаться интерес школьника к проблеме выбора профессии.

Важным принципом в работе по ознакомлению с миром труда является активизация деятельности самих учеников, привлечение их к самостоятельному получению знаний о профессиях, а также опробованию своих сил при практическом выполнении элементов различных видов деятельности на учебных занятиях, в кружках и секциях, в ходе реализации внешкольных увлечений и т.д.

Третий (основной) этап военно-профессиональной ориентации приходится на 10-11 классы средней школы. Он, прежде всего, связан с завершением среднего образования и необходимостью окончательного принятия решения о выборе профессии, а также с непосредственной подготовкой к военной службе. На этом этапе завершается изучение личности юноши в условиях школы и военкомата, окончательно уточняется выбор учащимися профессии офицера, намечаются конкретные пути приобщения к ней, даются советы, что предпринять, как готовиться к будущей учебе и службе. На данном отрезке военно-профессиональной ориентации больше всего следует практиковать различные формы профконсультационной и воспитательной работы, проводимые индивидуально.

Главная задача данного этапа состоит в том, чтобы расширить круг знаний старшеклассников о военных профессиях, конкретизировать представление об их требованиях к личности человека, сформировать у учащегося интерес и готовность к обоснованному выбору военной профессии, с учетом глубокого знания его индивидуальных особенностей организовать процесс самовоспитания и заблаговременной подготовки к будущей учебе в военном училище или военной службе.

Четвертый (закрепляющий) этап военно-профессиональной ориентации связанный с уточнением намерений молодого человека, проводится в стенах военно-учебного заведения в ходе сдачи вступительных экзаменов и на стадии первоначальной адаптации к обучению в условиях вуза. Профориентационная работа на данном этапе должна быть направлена на уточнение имеющихся у каждого кандидата представлений о вузе и избранной профессии, формирование правильных знаний об особенностях учебы и службы. Мероприятия профориентации в данном случае начинаются с момента прибытия кандидата в училище и активно продолжаются в течение первых месяцев учебы. Они проводятся руководством вуза, специалистами профотбора, командирами подразделений, преподавателями, представителями воинских частей и кораблей.

Необходимо подчеркнуть, что на каждом из перечисленных этапов в соответствии с решаемыми задачами будут преобладать те или иные методы работы с молодежью, преимущественно станут использоваться либо профессиональное просвещение, либо индивидуальная профконсультация, поочередно доминирующие позиции будут занимать различные категории воспитателей – родители, учителя, сотрудники военкоматов, офицеры и преподаватели военно-учебных заведений. Однако во всех случаях эта работа

должна быть комплексной и последовательной. Причем она должна проводиться не только с учащимися, проявляющими интерес к офицерским профессиям, но и со всеми юношами как будущими воинами, вооруженными защитниками Отечества.

Рассмотрим наиболее общие особенности молодых людей того этапа возрастного и социального развития, на котором происходит профессиональное самоопределение, выбор военно-учебного заведения и конкретной военной специальности.

Профессиональное самоопределение молодого человека – результат длительного процесса развития его личности. Своими истоками оно восходит еще к раннему детству и дошкольному периоду, когда ребенок в процессе взаимодействия со взрослыми и в системе игр развивает познавательные психические процессы, психомоторные функции, речь, способность к волевым усилиям и самооценке, усваивает правила поведения и моральные нормы, формирует определенную иерархию наиболее привлекательных для себя целей и наиболее приемлемых, лучше выполняемых действий и операций.

Подготовка к профессиональному самоопределению продолжается в начальных классах школы. В этот период осваиваются новые социальные требования, связанные с процессом обучения и режимом школы, воспитываются навыки общественного взаимодействия, чувство личной и коллективной ответственности за порученное дело, формируется преобладающий интерес к некоторым учебным предметам и, следовательно, закладываются элементы будущей предрасположенности к тому или иному виду профессионального труда. На начальные классы должно быть спланировано и проведение первых мероприятий профориентационной работы. Младших школьников необходимо целенаправленно знакомить с различными видами трудовой и воинской деятельности, с людьми разных профессий, с профессиями родителей, развивать у них положительное отношение к труду, раскрывать необходимость труда и военной службы для общества.

Особый интерес для анализа представляют учащиеся 9-11 классов (старший подростковый и ранний юношеский возрасты), когда процесс профессионального самоопределения вступает в решающую стадию – дифференцируются, индивидуализируются и становятся осознанными интересы к различным видам деятельности, формируется готовность к выбору определенной профессии.

В литературе по возрастной психологии акцент делается на личностном развитии и на смене ведущих форм деятельности. Так, согласно Д.Б. Эльконину, 11-15 лет – средний школьный возраст: ведущая деятельность – общение. Подростки овладевают способностью строить общение, ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, сознательно подчиняться коллективным нормам. Старший школьный возраст – 15-17 лет: ведущая деятельность – учебно-профессиональная. У старшеклассников формируются познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, самосознание. Для старшеклассника, по мнению Л.И. Божович, особенно важно развитие мотивационной сферы личности, мировоззрения и его влияния на познавательную деятельность, самосознания и морального сознания, определение своего места в жизни.

В психологии и педагогике пока не сложилось единого мнения о возрастных периодах развития личности. Периодизация в социальном плане определяет I подростковый возраст: с 11-12 до 15-16 лет – продолжение первичной социализации, ведущая деятельность – учебная; юношеский возраст с 15-16 до 17-18 лет – ранняя юность; с 17-18 до 22-23 лет – поздняя юность – завершение первичной социализации, социальная задача этого возраста – выбор и освоение профессии.

Некоторые противоречия юношеского возраста прямо связаны с процессом профессионального самоопределения молодежи. Это, прежде всего, противоречия между стремлением проявить себя в нескольких видах деятельности и необходимостью окончательно определить свою жизненную позицию, выбрать для себя конкретную профессию; между самооценкой своих возможностей, своей пригодности к определенному труду и практическими возможностями в деле реализации имеющихся притязаний и намерений; между отношением к конечной цели своих притязаний и отношением к самому процессу повседневной учебной деятельности, которая может привести к достижению этой цели; между результатами практического познания избранной профессии и первыми представлениями о ней, сформированными ранее по рассказам других людей, книгам, кинофильмам и т.д.

Анализ показывает, что важнейшей ступенью, своего рода переломным этапом в деле профессионального самоопределения молодого человека является рубеж развития его личности, приходящийся на 14 -15 лет, т.е. период перехода от старшего подросткового к раннему юношескому возрасту. Как правило, на этом этапе, завершая обучение в основной школе, он должен определить свою

профессиональную позицию. Исследования подтверждают, что уже на следующем возрастном отрезке (16-17 лет) интерес к своему профессиональному будущему занимает одно из ведущих мест в общей иерархии жизненных потребностей молодежи.

Следовательно, при всей сложности и противоречивости подросткового и юношеского возрастов, у современной молодежи существует выраженная тенденция раннего формирования интереса к профессиональной деятельности и выбору профессии. Это положительный и чрезвычайно важный фактор, который следует учитывать при планировании всей системы профориентационных мероприятий.

Общая тенденция военно-профессиональной ориентации должна состоять в том, чтобы как можно раньше включить ребенка в систему профессионального самоопределения, формировать его профессиональные склонности, естественно вплетая их в единую цепь психологических новообразований активно формирующейся личности. Именно возможностью раннего воздействия на ребенка, прежде всего своим примером, можно объяснить высокое влияние родителей на профессиональный выбор молодежи.

Литература:

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 1990.
2. *Борисова Е.М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия. М., 1992.
3. *Климов Е.А.* Как выбирать профессию? М., 1991.
4. *Климов Е.А.* Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
5. *Кудрявцев Т.В.* Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1986.
6. *Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2.
7. *Романова Е.С.* Психология профессионального становления личности. М., 1992.
8. *Снегирева Т.В.* Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1989. № 2.

9. *Сухарев А.В.* Психологические критерии профессионального самоопределения. М., 1987.

10. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ КАК КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Е.А. БОЧАРОВ

г. Барнаул, БГПУ

К исследованию «культуры» как философско-мировоззренческой, социообразующей, глобальной научной категории обращались многие исследователи (Е. В. Боголюбова, В. Е. Давидович, Э. В. Ильенков, Л. Н. Коган, Ю. М. Лотман, В. М. Межуев, М. Коул, М. Мид, С. Скрибнер, Ч. П. Сноу, Э. Б. Тэйлор и др.). Эта область научного знания настолько широка и многообразна, что представляется целесообразным в данной статье ограничиться лишь рассмотрением того направления исследований культуры, которое наиболее тесно связано с психолого-педагогической проблематикой, причем в более тесном смысле с проблематикой развития общей культуры студента в процессе обучения и воспитания в высшей школе, хотя и здесь нет согласованного единства позиций и взглядов.

Так, например, исследователи М.Коул и С.Скрибнер, анализируя различные направления в исследовании феномена человеческой культуры, приходят к заключению, что в психолого-педагогических науках нет пока общей теории или концептуальной схемы, которая позволила бы строить специфические гипотезы о том, как воплощенный в культуре опыт влияет на течение процесса воспитания и образования и развитие познавательных процессов индивида [1]. Отмечают также, что различные антропологические определения культуры (Э.Тэйлор, Л.Морган, М.Мид и др.) наглядно показывают трудности, с которыми сталкиваются исследователи при попытках сопоставить явления, относящиеся к культуре, с явлениями, относящимися к психике индивида; остается невыясненным, какие именно аспекты культуры следует выделить как

потенциально важные, поэтому «каждый исходит из своих собственных предположений» [1, с. 20].

Анализируя в контексте герменевтики историческую взаимосвязь понятий «образование» и «культура», Х.Г.Гадамер указывал, что окончательная шлифовка понятия «образование» закончилась «в период между Кантом и Гегелем», что «применительно к привычному нам значению слова «образование» первая важная констатация состоит в том, что более старое понятие «естественного образования» как формирования внешних проявлений (строение частей тела, пропорциональное телосложение) и вообще произведение природы (например, «горообразование») уже почти полностью отделилось от нового понятия. Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [2, с. 51].

Вообще понятие образования может быть рассмотрено в двух планах. Прежде всего, образование есть относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у детей системе знаний, умений, навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни. Вместе с тем образование представляет собой и процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютную форму бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом. Образование – не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывному накоплению знаний, их переработке и совершенствованию. Становление человека в обществе есть воспроизводство системы культуры на уровне единичного, а способ осуществления этого – социализация «как процесс формирования личности ребенка и приспособление его к жизни в обществе, основывающийся на обучении и приспособлении к культуре, дающий возможность понять эту культуру и сознательно действовать в ее рамках» [3, с. 50].

Анализируя взаимоотношение понятий образование и культура сквозь историческую призму, Г.Л.Ильин подчеркивает, что «сфера образования должна представлять все многообразие мира, культур и культурных образцов или, по крайней мере, способствовать ознакомлению с ними» [4, с. 62].

Непрерывность образования и культуры подчеркивает В.Ф.Сидоренко: «На «вдохе» образование «втягивает» в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [5, с. 86].

Идеи о педагогическом процессе, в котором идет усвоение детьми культурных ценностей, разрабатываются и воплощаются в современных российских педагогических системах Б.Д.Лихачева, В.А.Караковского, Е.А.Ямбурга и др. По мысли Е.А.Ямбурга, современная школа просто обязана постоянно адаптироваться к стремительно меняющейся социокультурной и педагогической обстановке в стране и мире [6].

Констатируя связь образования с экономическими, политическими и иными факторами и условиями существования общества, И. А. Зимняя подчеркивает, что «связь образования и культуры является наиболее тесной... Это не просто обусловливание, это сущностная взаимозависимость, что проявляется, в частности, в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является культуросообразность» [7, с. 41].

Связь между культурой и образованием проявляется на всех ступенях системы непрерывного образования, и в контексте исследования природы этой связи группой исследователей под руководством И.А.Зимней была предпринята попытка ответить на вопрос, что означает понятие «культурный человек», «общая культура» в современном российском менталитете. Значение этих понятий рассматривалось как применительно к человеку – носителю культуры, так и к отражению их в требованиях Государственных образовательных стандартов для разных образовательных уровней. По их исследованиям, культурный человек – это человек, отвечающий нормам социокультурного развития данного общества во всех формах своей жизнедеятельности – сознании, поведении, деятельности, социального взаимодействия. Говоря о человеке, находящемся в процессе непрерывного образования, следует подчеркнуть, что культура включает образованность как результат образования, но не сводится к ней, находясь в отношении «целое – часть», не синонимизируется и не растворяется в ней. Они находятся в отношении целое (системное) и его важная составляющая. В силу этого можно утверждать, что культура может быть без образованности и, к сожалению, может быть только образованность без внутреннего основания культуры.

Отраженная в зрелом профессиональном сознании взрослого человека, взаимосвязь образования и культуры проявляется уже на этапе начального обучения ребенка. Так, например, Д.Б.Эльконин отмечал, что «учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами)» [8, с. 226]. Однако, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, учебная деятельность, тем не менее, «индивидуальна по результату, т.е. усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий – приобретения отдельного конкретного ученика» [8, с. 227]. Следовательно, опираясь на такой подход, можно полагать, что по своему содержанию учебная деятельность есть «усвоение всех богатств культуры», а по своему результату она есть становление культурной личности, поскольку «богатства культуры» становятся приобретением отдельного конкретного ученика. В процессе осуществления учебной деятельности студент под руководством преподавателя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Учебная деятельность, осуществляемая студентами на протяжении всего периода профессионального образования, связана с овладением ими указанным содержанием, и этим во многом определяется ход их обще-культурного развития.

Учебная деятельность студентов разворачивается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры. Однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи реальному созданию таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании студентов.

В этой связи остается актуальной для современной педагогики и психологии позиция Л.С.Выготского, который писал, что в процессе культурного развития человек усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления; овладевает особыми, культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития, например, языком, арифметическими символами и т.п. Ребенок научается функционально употреблять известные знаки в качестве средств для выполнения той или иной психологической операции. Согласно Л.С.Выготскому, культурное развитие высших психологических функций

проходит четыре основные стадии. Первая – стадия естественно-примитивных, или самых примитивных, культурных форм поведения. Вторая – стадия так называемой наивной психологии, когда человек накапливает известный опыт в отношении средств культурного поведения, но не умеет пользоваться этими средствами. На третьей стадии – внешне опосредованных актов – человек уже умеет правильно использовать внешние знаки для выполнения той или иной операции. Наконец, четвертая стадия характеризуется тем, что внешний знак заменяется внутренним, акт становится внутренне опосредованным [9]. Согласно культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, «элементарно-примитивные формы поведения переходят в опосредованные культурные акты и процессы» [9, с. 326], т.е. в процессе образования и обучения должно происходить повышение уровня развития общей культуры студента. Исходя из этого актуализируется проблема разработки специализированных ГОСТов и образовательных стандартов для высшей школы, направленных на формирование общей культуры человека, которые на сегодняшний момент, к сожалению, отсутствуют. Конечно же, мы понимаем, что эта задача не решается одномоментно и требует больших материальных затрат и существенной перестройки системы образования в целом, поэтому она должна реализовываться поэтапно и научно обоснованно. Исходя из этого самым приемлемым на сегодняшний момент выходом из сложившейся ситуации, на наш взгляд, является создание и внедрение в образовательный процесс в высшей школе специализированных курсов по развитию общей культуры студентов, разработке и экспериментальной реализации которых должно быть посвящено отдельное научное исследование.

Список литературы

1. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. – М., 1977.
2. Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Пер. с нем. – М., 1988.
3. Щепаньский Я. Д. Элементарные понятия социологии. – М., 1967.
4. Ильин Г.Л. Образование и культура: поиски взаимного соответствия. – М., 1992.
5. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992.

6. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М., 1997.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М., 1999.
8. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. – М., 1989.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. Т. 5.

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ

(на материале опроса)

А.Н.Писаренко

г.Саратов, ПИ СГУ

Проблема изучения процесса формирования межкультурной профессиональной компетентности необычайно сложна и многогранна. Еще недостаточно изученная, она заставляет исследователей-педагогов снова и снова возвращаться к ее истокам, чтобы понять сущность самой межкультурной профессиональной компетентности и ее место в становлении современной личности.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку проанализировать мнение студентов разных возрастных групп, разного рода занятий и представителей разных стран мира относительно места процесса формирования межкультурной профессиональной компетентности и его важности в современном обществе.

Анкета, предложенная респондентам, включала в себя понятия межкультурности и разнообразия как основные, ключевые элементы понятийно-категориального аппарата процесса формирования межкультурной профессиональной компетентности.

Анкета имела следующий вид.

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Возраст _____

Род занятий _____

Страна _____

- 1. Что для вас означает понятие межкультурность?**
- 2. Что для вас означает понятие межкультурная подготовка?**
- 3. Что для вас означает понятие межкультурная компетентность?**
- 4. Какие межкультурные навыки приветствуются при приеме на работу?**
- 5. Где, по вашему мнению, можно наблюдать проявление межкультурной компетентности?**
- 6. Какое место занимает межкультурная подготовка в процессе Вашего обучения?**
- 7. Что по вашему мнению должно сделать руководство предприятия (университета) для того, чтобы улучшить ситуацию с межкультурной подготовкой?**
- 8. Что для вас означает понятие «разнообразие»?**

В анкетировании принимали участие студенты 18-42 лет. Из них: 18 лет – 3%, 19 лет – 16%, 20 лет – 14%, 21 лет – 25%, 22 лет – 3%, 23 лет – 20%, 24 лет – 5%, 26 лет – 3%, 27 лет – 5%, 28 лет – 3%, 42 лет – 3%.

Респонденты представляли различный род занятий из области:

- медицины (сестринское дело, фармацевтика, врачи скорой медпомощи) – 11%
- английской филологии – 16%
- бизнес и менеджмент (бухучет, международное право, отельный бизнес, экономика) - 20%
- искусства (литература, танец) - 8%
- естественных наук (экология, география, химия) - 11%
- психологии - 8%
- фотографии - 3%
- промышленной инженерии - 3%
- нет рода занятий -20%

Студенты представляли следующие страны:

- Россия и страны ближнего Зарубежья (Казахстан, Украина) - 12%
- Страны Европы (Голландия, Польша, Чешская республика, Великобритания, Франция) - 41%
- Страны Азии (Южная Корея, Малайзия, Таиланд) - 17%
- Страны Южной Америки (Мексика, Колумбия) - 9%
- Страны Африки (Уганда, Южная Африка) - 6%
- Ближний Восток (Израиль) - 6%
- Соединенные Штаты Америки - 9%

Вопрос 1. Что для вас означает понятие межкультурность?

Многие определили межкультурность как различные культуры в одном пространстве, различные религии, веры, традиции и устои, цвет кожи и национальная принадлежность; как пространство, где приходится взаимодействовать людям различной культурной принадлежности, открывая для себя новые способы взаимодействия. Огромное значение придается умению адаптироваться к проявлению межкультурности. Для некоторых понятие

межкультурности отождествляется с уважением и принятием, чувством равенства, обменом культурными ценностями, умением быть открытым и позитивным, толерантным. Также подчеркивалось немаловажное значение знанию своей культурной принадлежности.

Вопрос 2. Что для вас означает понятие межкультурная подготовка?

Что касается определения межкультурной подготовки, то ее определяют как информацию, которая оказывается необходимой для успешного функционирования в многокультурном обществе.

По мнению респондентов, целью межкультурной подготовки является помощь людям адаптироваться к жизни в многокультурном обществе и выработка стратегии поведения. Многие относили к межкультурной подготовке обучение общению, уважительному отношению к людям-представителям национальных меньшинств, решение проблемных ситуаций в процессе общения, воспитание толерантного отношения. Межкультурная подготовка должна включать непосредственное взаимодействие в другой культурной среде и передачу культурного опыта. Особый интерес представляли ответы, касающиеся технологии осуществления культурного обмена. Единичные случаи включали изучение иностранных языков и специализированный школьный предмет о культурных различиях, который готовит студентов видеть не только различия в других культурах, но и сходства.

Вопрос 3. Что для вас означает понятие межкультурная компетентность?

Определения межкультурной компетентности распределились следующим образом, начиная с самого популярного:

- способность успешно функционировать в многокультурном мире, с людьми различных культур;
- тот уровень, который должны иметь люди, подготовленные к взаимодействию в многокультурном мире;
- уровень понимания другой культуры;
- способность сделать другую культуру частью своей собственной;
- все знания, умения и навыки, необходимые для взаимодействия с представителями другой культуры.

Многие не дали ответа, т.к. не имеют ни малейшего понятия, о чем идет речь.

Вопрос 4. Какие межкультурные навыки и умения приветствуются при приеме на работу?

Среди наиболее встречающихся ответов были выделены следующие навыки и умения:

- умение работать с людьми-представителями других национальностей;
- толерантность;
- способность к быстрой адаптации;
- навыки этичного общения;
- умение применять знания о других культурах на практике;
- эмоциональная гибкость;
- умение принимать людей такими, какими они есть на самом деле.

Некоторые респонденты отметили тот факт, что многие работодатели не смотрят на наличие межкультурных навыков вообще.

Считают, что высшее образование – одно из самых важных.

Вопрос 5. Где, по вашему мнению, можно наблюдать проявление межкультурной компетентности?

Наиболее популярными ответами были следующие: образование (школа, высшие учебные заведения), программы международного обмена (зарубежные страны), место работы, крупные города, церковь, масс-медиа, семья.

Вопрос 6. Какое место занимает межкультурная подготовка в процессе Вашего обучения?

Лишь немногие дали ответ на этот вопрос, связав понятие межкультурной компетентности с изучением английского языка, введением таких предметов, как страноведение, антропология, религия, история. Большинство же участников опроса - 90% - подтвердили отсутствие предмета в академической подготовке.

Вопрос 7. Что по вашему мнению должно сделать руководство предприятия (университета) для того, чтобы улучшить ситуацию с межкультурной подготовкой?

Проанализировав ответы респондентов, можно было выделить следующие моменты. Было предложено в качестве средств повышения уровня межкультурной компетентности использовать программы международного обмена, привлекать большее количество студентов различных культурных взглядов, устраивать День Культур (кино, презентации, гости), а также ввести специализированный предмет.

Вопрос 8. Что для вас означает понятие «разнообразие»?

Практически все участники опроса сошлись на мнении о том, разнообразие – это культурные различия, различия между людьми, между расой, религией, образом жизни, мнением.

При анализе опроса учитывались такие факторы как:

- все респонденты (97%) являлись иностранными гражданами как ближнего (12%), так и дальнего зарубежья (88%);
- все респонденты являлись участниками программ международного обмена;
- большинство респондентов (91%) на момент опроса находились на территории государства, не являющегося их родным;
- все респонденты (100%) находились в многокультурной среде.

Подводя итог всему вышеизложенному и принимая во внимание вышеперечисленные факторы, можно сделать вывод о том, что проблема формирования межкультурной профессиональной компетентности занимает одно из основных мест в жизни людей. В системе образования многих стран отсутствует межкультурная подготовка в любых ее формах, несмотря на то, что подчеркивается острая ее необходимость и желание повысить ее уровень. И, конечно, нельзя не отметить тот факт, что многие даже не имеют ни малейшего понятия о том, что же такое межкультурная профессиональная компетентность.

экологическая культура педагога

как одна из важнейших составляющих его компетентности.

А.Г. Тимофеева

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

Реальностью нашего времени являются два параллельно протекающих кризисных процесса – экологический и педагогический. Несмотря на существенные их отличия, есть основания считать продуктивным совместное рассмотрение условий развития обоих процессов, перспективы которых одинаково тесно связаны с формированием актуальных аспектов культуры личности. В качестве точек пересечения сфер «экология», «образование», «культура» принимаются экологическое образование и экологическая культура. Необходимость изменения сознания людей, установления новых экологически сообразных приоритетов, привития экологической культуры, с одной стороны, ни у кого не вызывает сомнений. С другой стороны, становление экологического просвещения как действительно всеобщего, системного, практикоориентированного, т.е. способного реально повысить уровень экологической культуры в обществе, как и два десятилетия назад, относится все еще к области прогнозов, желаемых, ожидаемых результатов.

Проведенное не так давно по заказу МПР РФ социологическое исследование оценки экспертами системы экологического образования в интересах устойчивого развития в России показало, что в той или иной степени общество не информировано должным образом по экологическим проблемам (это отметили 80% экспертов) [14]. Подавляющее большинство респондентов (91,5%) считает необходимой переориентацию на непрерывное экологическое образование, входящее составной частью в концепцию устойчивого развития. Это означает, что экологическое образование должно сопровождать человека на протяжении всей жизни, во всех сферах его деятельности, включая профессиональную. В этой связи нам представляется целесообразным акцентировать внимание на формирующемся в современной российской педагогике компетентностном подходе и включить в структуру важнейших компетенций элементы экологической культуры личности. При этом особый интерес, с нашей точки зрения, представляет «экологическая» компетентность педагогов. Обоснуем наше мнение.

Понятие экологической культуры четко определено, пусть и занимает в экологическом энциклопедическом словаре всего несколько строк [8]. Вместе с тем это определение скорее позиционирует экологическую культуру в широком культурологическом контексте, но не детализирует внутренние структурные связи, иерархию ее составляющих. Рассмотрение экологической культуры в практическом аспекте, таким образом, допускает большую самостоятельность ее изучающих и, как следствие, содержательные разночтения. Так встречаем: экологическая культура –

- система знаний о взаимодействии общества и природы,
- ценностные экологические ориентации и этические императивы,
- система норм и правил отношения к природе,
- система правовых норм и экономических механизмов, которая формирует у общества потребности и способы их реализации, не создающие угрозу жизни на Земле,
- знания и навыки по изучению природы и ее охране,
- позитивно-созидательные начала деятельности людей, направленные на гармонизацию интересов человека, общества и возможностей природы,
- совокупность разнообразных форм деятельности, в которых находит внешнее отражение экологическое мышление.

Понятно, что экологическая культура общества и экологическая культура личности соотносятся друг с другом как «целое» и «часть», как «общее» и «отдельное» [6]. Вместе с тем вопрос о формировании экологической культуры личности в связи с конкретной практической деятельностью остается открытым, поскольку развивающимся является понятие экологической культуры личности, которое до настоящего времени претерпевает изменения и находит свое зеркальное отражение, например, в формулировках задач, стоящих перед педагогами.

Разумеется, экологическую культуру человека и общества формирует не только школа, однако наибольший практический интерес к экологической культуре проявляют как раз специалисты в области педагогического образования. Как правило, вне педагогического пространства экологический подход оказывается в кризисе [7]. Не случайно все экологи с неизбежностью приходят к проблеме образования. Это объясняется не только инертностью общественного мнения, неоперациональностью, непроявленностью экологических норм, принципов реализации экологического сознания, но и, напротив, некоторыми успехами эколого-педагогической практики. Во-первых, экологическая культура личности интересует педагогику как цель и результат сквозного эколого-педагогического процесса, охватывающего период от дошкольного детства до профессионального становления будущего учителя. Во-вторых, обращение педагогов-исследователей к экологическому подходу дает вариант решения одной из узловых проблем теории и практики образования – обретения личностных смыслов субъектами образования, связанного с выработкой новых

неспекулятивных целей и ценностей. Существует мнение, что генерация в лоне теории образования универсальной экогуманитарной парадигмы имеет перспективы качественно изменять оба процесса - экологический и педагогический - в результате их взаимного влияния [7].

Таким образом, актуализируется проблема раскрытия механизмов взаимосвязи экологической культуры, экологического и общего образования, а также подготовки специалистов, способных к решению на практике соответствующих кооперативных задач. И первым встает вопрос, должна ли, и если «да», то каким образом должна быть включена экологическая культура в число качеств, определяющих профессионализм педагога, не являющегося экологом.

В качестве аргумента уместно представить как ошибочное распространенное суждение о том, что научным фундаментом экологической культуры служат только биологические знания, тогда как следование экологическому императиву подразумевает интеграцию всех знаний, как о природных, так и об общественных законах функционирования окружающей среды. Значит, экологическое образование и воспитание как средство формирования экологической культуры личности должны сформировать убежденность каждого человека в объективной необходимости приоритета общечеловеческих экологических ценностей, осознание единства человечества и его экономических, социальных, политических и экологических связей. Отсюда следует, что, во-первых, таковыми должны быть и убеждения педагога, осуществляющего экологическое образование и воспитание. Во-вторых, осуществлять экологическое воспитание в идеале должны все педагоги, вне зависимости от предметной специализации. Тем более что экологическая культура определяет не только широкую эрудицию, высокий уровень общей культуры учителя, но и способствует эффективному осуществлению педагогической деятельности, давая представления об экологии образования, экологии мышления, «экологии духа». Новые требования к образованию и, следовательно, к учителю включают и формирование образовательной среды, развиваемой и самоорганизующейся на основе системы экологических средовых принципов устойчивого функционирования антропных сред и артесред [19]. Экологизация образования должна выражаться в экологической состоятельности образовательной среды и соответствии всех основных составляющих образования основным принципам экологии. Это предполагает и компетентность педагога в вопросах здоровьесберегающей педагогики [12]. Именно экологизация образования в таком понимании может стать механизмом

утверждения в практике образования субъект – субъектного подхода – одного из основных принципов взаимоотношений человека со средой жизни.

Приведенные представления голосуют в пользу признания экологической культуры необходимой частью квалификации педагога. В ряду посвященных этой проблеме исследований можно выделить подход А.Гордеевой, которая предлагает формировать и диагностировать экологическую культуру педагога по совокупности присвоенных педагогом *знаний-убеждений* из четырех областей: экология природы, экология человека, экология общества, экология образования [5]. Однако в работе автор не дает ответа, является ли экологическая культура педагога частью его общей культуры наряду с культурой профессиональной, либо входит в состав педагогической культуры. Т.В.Мишаткина, напротив, однозначно определяет, что «экологическая культура педагогов и воспитателей органично включается сегодня в структуру педагогической этики» и предполагает «*экологическую компетентность*» и «*этическую готовность*» [10].

Но для подготовки будущего специалиста решающее значение имеет наличие конкретных механизмов его профессионального становления, эффективность которого обуславливается четким представлением о результате. Поэтому установление границ понятия «экологическая культура учителя», уточнение ее элементного состава, и позиционирование по отношению к профессиональной культуре происходит параллельно с учебно-воспитательным процессом в педвузе. Так, Л.Бобылева свой опыт формирования экологической культуры учителя начальных классов представляет, рассматривая ее с точки зрения развития целостной структуры личности [2]. В соответствии с последней обозначены *когнитивная, эмоциональная, мотивационно-волевая и конативная* составляющие экологической культуры учителя. Методическая работа [9] основывается на тождественном понимании экологической культуры и социально-экологического опыта педагога, к элементам которых вслед за М.Н.Скаткиным и И.Я.Лернером отнесены *экологические знания, эмоционально-ценностные отношения, способы экологической деятельности, в том числе и творческой*.

Задавшись целью уяснить место экологической культуры в структуре профессионализма педагога, нельзя оставить без внимания, что культурологический подход соседствует, по крайней мере, с еще двумя – деятельностным и компетентностным. В рамках этих подходов используются такие характеристики профессионального становления и самоактуализации педагога как: способности, готовность к профессиональной деятельности,

уровень мастерства, профессиональная компетентность, ключевые компетенции.

Наиболее строго обоснованной следует признать категорию «способности», выделенную на основе деятельностной концепции отечественной психологии [13]. *Способности* определяются как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Понятие способностей не сводится только к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у данного человека, а характеризуют глубину, быстроту, прочность овладения той или иной деятельностью. В основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может стать условием успешности различных видов деятельности. Способности тесно связаны с направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. Поскольку способности влияют на качественные показатели формирования умений, навыков, они напрямую связаны с овладением мастерством при выполнении той или иной деятельности. Педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения, развития учащихся. Такая активность включает в себя 5 компонентов. Деятельность – зеркальное отражение способностей, комплекс которых состоит поэтому из тех же компонентов: *гностического, конструктивного, организационного, коммуникативного и перцептивно-рефлексивного*. Для вузовских преподавателей добавляются еще и *исследовательские способности*.

Н.В.Тельтевская придерживается той точки зрения, что **профессиональная компетентность** специалиста является интегральным качеством, включающим в себя *специальные знания и умения, отношение к труду и социальному окружению, способность действовать самостоятельно и ответственно* [15]. При этом подготовка учителей к экологическому образованию и воспитанию рассматривается как необходимый компонент профессиональных знаний. По мнению автора, особую значимость приобретает теоретическая подготовка специалистов, под которой понимается усвоение фундаментальных знаний и *формирование готовности к их практическому применению*. Наличие профессиональных знаний и умение оперировать этими знаниями в практической деятельности – явления не рядоположенные. В этой связи имеет большое значение позиция В.А. Сластенина, который говорит о **профессиональной готовности** – особом психическом состоянии, наличии у субъекта образца структуры определенного действия и постоянной

направленности сознания на его выполнение. Такое состояние в случае педагогической деятельности включает в себя *различного рода установки на познание педагогической задачи, модели вероятностного поведения, определения оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата.*

Таким образом, психологическую основу профессиональной пригодности составляют *потенциальный компонент* – совокупность свойств человека, предопределяющих успешность освоения им определенной профессии (в частности способности) - и *реализованный компонент* – совокупность сформированных знаний, умений, навыков, а также психологических, физиологических и других свойств человека, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональной деятельности [3]. Различие между ними аналогично различию между компетенцией и компетентностью. Однако в контексте личностно-ориентированного образования понятия **компетенция** и **компетентность** несут иную смысловую нагрузку.

На примере рассмотренного выше подхода педагогика предстает наукой о стандартизованных (заданных) действиях педагога и результативности этих действий, направленных на знания (педагога и учащегося). И хотя творчество востребовано, в качестве фундамента деятельности выделяются умения педагога соотносить научные, педагогические и методические *знания*, направлять *их* на достижения учебно-воспитательных целей и творчески использовать («*знаниевые*») методы обучения и воспитания. То есть традиционная парадигма образования является по сути своей *знаниевой*. Но сегодня даже среди «алгоритмизированных» исполнителей больше, чем знания, ценятся индивидуальные профессиональные особенности и особые компетенции. Успешность специалиста начинает определяться не объемом знаний, а его мобильностью, умением неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельно получить новую информацию. Все это свидетельствует о становлении нового типа социально-культурного заказа на образование и профессиональную подготовку, в основе которых лежит **индивидуальная модель способностей (компетенций)** [8]. На смену *знаниевой* парадигме педагогики должен прийти компетентностный подход, реализующий личностно-деятельностный характер образования. Это подход, акцентирующий внимание на результате образования. Причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы сведений, а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые.

Сами термины «компетенция» и «компетентность» в педагогической теории и практике пока еще являются предметом дискуссий. Каждое последующее из приводимых определений выделяет новые существенные признаки понятия. В мировой образовательной практике понятие «компетентность» интерпретируется как центральное понятие, которое помимо результатов обучения (знания и умения) включает также систему ценностных ориентаций. «Компетенции» включают в себя знания, умения, и навыки, но не являются их механической суммой. Они – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентностный подход к рассмотрению профессионализма педагога в рамках личностно-деятельностной образовательной парадигмы, насколько нам известно, пока не разработан.

В.Н. Введенский [4] использует термины **«профессиональная компетентность педагога»**, **«ключевые компетентности педагога»**, рассматривая их в контексте вопросов целеполагания. По мысли автора, педагогические вузы несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных компетенций, а институты повышения квалификации – за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций. Подчеркнем, что автор различает компетентность будущего педагога и компетентность педагога, имеющего профессиональный опыт. В первом случае В.Н.Введенский сохраняет предложенную В.А.Сластениным схему формирования «готовности специалиста», включающей знания, умения, навыки, способности. Исследователь утверждает, что компетентности педагога связаны с его личным опытом и со спецификой его деятельности в образовательном учреждении. За основу конструирования терминов он выбирает понятие «способности», а для выделения ключевых компетентностей педагога-специалиста - классификацию общих способностей на основе функций психики. В результате структурными элементами модели ключевых компетентностей педагога по В.Н. Введенскому выступают *коммуникативная, информационная, регулятивная и интеллектуально-педагогическая компетентность*. Последняя рассматривается как базовая для остальных. Но если принять вслед за А.В.Хуторским [15, 16], что компетенции в качестве атрибутов характеризуются ценностной окраской, кругом реальных объектов и процессов, по отношению к которым они задаются, а главное – наличием личностных смыслов деятельности, то рассмотренный выше методический

подход В.Н. Введенского строго говоря компетентностным не является, а остается деятельностным, но не личностно-деятельностным.

Обобщенный подход, уравнивающий квалификационный и личностный аспекты профессионализма учителя, на наш взгляд, демонстрирует В.И.Андреев [1]. Он характеризует высокий профессионализм учителя, называя такие его составляющие системообразующие качества:

- высокий уровень развития личностных качеств учителя как человека культуры;
- профессионально-педагогическая компетентность;
- овладение техникой педагогического взаимодействия и современной технологией обучения и воспитания;
- способности к педагогическому творчеству и непрерывному творческому саморазвитию и творческой самореализации, которые в их органическом единстве гарантируют устойчивые, достаточно высокие результаты его педагогического труда.

В этой модели сравнительно легко можно найти место элементам экологической культуры с присущими ей целостным синтетическим представлением о мире и месте в нем человека, установками совместного, взаимосогласованного, гармоничного коэволюционирования человека, общества и природы, приоритетами сотрудничества, соразвития, вектором на понимающую, фасилитирующую педагогику. Именно в таком контексте согласуется с позицией В.И.Андреева система компонентов **профессионально-личностной готовности** педагога к осуществлению экологического образования, предложенная факультетом экологического образования Курганского ИПКиПРО [11]. Хотя эта система и образует лишь «нравственно-побудительно-деятельностный» компонент готовности, а ее авторы признают, что огромное значение в подготовке педагогов придают знаниевой компоненте и недостаточно внимательны к деятельностной, тем не менее она (эта система), по нашему мнению, наиболее близка духу личностно-ориентированной парадигмы и понятию «компетенции», связывающему воедино личностный и социальный смысл образования (см. табл.).

Итак, четко структурированной модели профессиональной компетентности педагога в рамках личностно-деятельностного подхода пока не существует. В этой связи на настоящем этапе довольно затруднительно позиционировать в этом конструкте и экологическую культуру-компетентность. Однако вполне

очевидно, на наш взгляд, уже хотя бы то, что место ее среди важнейших компетенций будущего и важнейших компетентностей работающего педагога.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бобылева Л. О воспитании экологической культуры. // Высшее образование в России. – 2003. - № 5. – С. 132 – 135.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. // Инновации в образовании. – 2003. - № 4. – С. 21 – 31.
5. Гордеева А. Экология образовательной среды. // Воспитание школьников. – 2001. - № 2. – С. 2 – 4.
6. Кобылянский В.А. Формирование экологической культуры и проблемы образования. – Педагогика. - 2001. – № 1. – С. 32 - 41
7. Козлов О.Н., Рапацкая Л.А. Книга об экологической культуре учителя. – Биология в школе. – 1999. - № 7. – С.74 – 76
8. Крылова Н.Б. Что такое «личностное знание»? // Народное образование. – 2003. - № 9. – С. 25 – 33.
9. Миронов А.В. Система экологической подготовки студентов – будущих учителей начальных классов. // Начальная школа. – 1991. - № 12. – С. 68 – 73
10. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: Учеб. пособие / Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 304 с.
11. Несговорова Н.П. Факультет готовит педагогов-экологов. // Школа. – 2002. - № 6. – С. 30 – 33.
12. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: Academia АПКИПРО, 2002. – 121 с.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 271 с.

14. Тарасова Н.П., Церцек Н.Ф., Рыбакова М.В. Всеобщее экологическое. // Экология и жизнь. – 2004. - № 6. – С. 30 – 35.
15. Тельтевская Н.В. Система профессионально-педагогических знаний: методологический анализ. – Саратов: Издательство Саратовского педагогического института, 1997. – 132 с.
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58 – 64.
17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. // Народное образование. – 2003. - № 5. – С.55 – 61.
18. Экологический энциклопедический словарь. – М.: Издательский дом «Ноосфера», 2002. – 930 с.
19. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред. // Психологический журнал. – 2000. - т. 21, № 4. – С. 79 – 88.

	Некомпетентный уровень (пропагандист-информатор)	Малокомпетентный педагог (обучатель)	Педагог-специалист (наставник, воспитатель)
цель деятельности	Формирование интереса к проблемам окружающего мира	Формирование знаний и умений в области экологии	Развитие способствующих адаптации меняющейся экологической обстановке
результат деятельности	Расширение кругозора, повышение уровня экологической грамотности	Формирование научного экологического мировоззрения и деятельности	Усвоение норм правил поведения становление социальной деятельности
личностные качества, реализуемые в деятельности	Невыраженная направленность сознания. Низкий уровень экологической культуры, неразвитая коммуникативность	Антропоцентрическое сознание с элементами прагматизма, ответственность, воля.	Чувственное отношение к воспитанию антропоцентрическое сознание склонностью непрагматизму, духовность, коммуникативность
профессиональные позиции, установки	Не выражены	Стремление дать прочные знания и сформировать практические умения у учащихся	Стремление воспитанию доброты, милосердия, красоты чувства прекрасного, этических норм правил

профессиональн ые знания	Ориентируется в информационных потоках, знает об основных экологических проблемах	Владеет содержанием предмета «экология»	Владеет содержанием теории и методов воспитания, основные экологического образования.
профессиональн ые умения	Владеет способами приобретения знаний из различных источников информации	Подбирает материал в соответствии с основными дидактическими принципами. Учитывает подготовленность учащихся, использует окружающую среду как объект обучения	Владеет методами убеждения, внушения формирования навыков самоорганизации, использует окружающую среду воспитания

ОБ

**ИЗМЕРЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

Е. В. СЕМЕНОВА,

г. Лесосибирск, ЛПИКРасГУ

Проблема формирования и становления профессиональной компетентности студентов - будущих педагогов на сегодняшний день является одной из самых неразработанных и противоречивых, несмотря на невероятный интерес к ней в научно-педагогической литературе. На наш взгляд, такое положение дел обусловлено несколькими факторами.

Прежде всего, сама феноменология компетентности требует глубинного системного изучения. Пока же наблюдаются попытки (достаточно основательные) исследовать проблему «вширь». Отсюда терминологическое «разноцветье» на тему компетентности: от «лингвострановедческой» до «компетентности в области дискурса». Сам по себе этот факт объективен и свидетельствует о многомерности феномена компетентности (1).

Следующая сложность связана со спецификой высшего педагогического образования. «Рыхлость», «расплывчатость», и «неявность» становления студента субъектом педагогической деятельности связаны со многими факторами, где в ряду главных мы отмечаем противоречие между объективным абстрактным характером педагогической теории и синергетической сущностью школьных реалий. Поэтому говорить о какой-либо степени сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов приходится с большой долей осторожности. По большому счету, становление будущего учителя, так же, как и профессиональное развитие уже состоявшегося педагога – это всегда выбор и прохождение индивидуального «маршрута» с преодолением множества препятствий объективного и субъективного характера. Не секрет, что система педагогического образования унифицирована, и попытки придать ей гуманистическую направленность чаще всего рассматриваются в контексте создания той или иной модели. Конечно, это не значит, что педагогическое образование полностью обезличено, но в значительной степени оно испытывает на себе прессинг со стороны стандартизации образования во всех его составляющих: содержании, технологиях, оценке качества образования.

Сказанное выше напрямую относится к проблеме формирования компетентности будущего педагога.

Обобщенная трактовка компетентности как «готовности/способности к определенной деятельности» может лишь в определенной степени сориентировать студента на то, что от него потребуется в практической деятельности. Основными аспектами компетентности здесь могут выступать:

- готовность/способность к выдвижению целей и достижению их;

- готовность/способность к оценке и самооценке;
- готовность/способность к действию;
- готовность /способность к рефлексии (2).

При таком подходе три составляющие любой компетентности («знаю», «умею», «могу») сходятся воедино.

В то же время приведенное выше толкование компетентности для конкретно взятого студента – лишь декларация, «протокол о намерениях». Когда же речь заходит об измерении уровня компетентности, то ситуация еще более усугубляется. Студент, да зачастую и преподаватель оказываются в растерянности: что измерять и как это делать?

На филологическом факультете Лесосибирского педагогического института Красноярского госуниверситета была проведена экспериментальная работа по измерению профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка. Временные рамки эксперимента – 6 недель педагогической учебно-воспитательной практики. В эксперименте приняли участие 20 студентов 4 курса.

Содержательный аспект включал в себя 16 показателей, которые были сгруппированы в 4 группы компетентностей:

Презентационная компетентность (Performance competence):

- поведение учителя (teacher's behaviour);
- распределение работы во времени (pace and timing);
- атмосфера (atmosphere).

Методическая компетентность (Methodical competence):

- инструкции (instructions);
- взаимодействие (patterns of interaction);
- техники и стратегии в достижении цели (techniques and strategies appropriate to aims);
- включение учащихся в урок (pupil's involvement);
 - технологии оформления вопросов (questioning strategies);

- техники исправления ошибок (correction techniques);
- привлечение внимания учащихся (pupil's attention drawn);
 - достижение цели (achievement of aims);
 - использование средств обучения и дидактического материала (use of teaching aids and material).

Лингвистическая компетентность (Linguistic competence):

- соответствие нормам языка (accuracy of language).

Компетентность личностного развития (Development competence):

- рефлексия (reflexion);
- оценка, самооценка, обратная связь (evaluation, feedback).

Заметим, что для студентов был предложен только вариант терминологии на английском языке, что вполне соответствует специфике предмета и учитывает достижения как отечественной, так и зарубежной методики.

По каждому показателю (а это, по сути, требования) были введены описательные краткие характеристики по 3 уровням. Например, показатель «соответствие нормам языка» предполагала: 1 уровень (неудовлетворительный = 1 балл) – «использует родной язык, если и пытается говорить на языке, то с ошибками, речь невнятная, бедная»; 2 уровень (удовлетворительный = 2 балла) – «достаточно четкая речь на английском языке, встречаются ошибки»; 3 уровень (отличный = 3 балла) – «аутентичная, грамотная английская речь».

Была разработана оценочная шкала, по которой оценивался каждый показатель на каждом уроке и соответственно определялся балл:

Каждый урок оценивался методистом (tutor), учителем (mentor), студентами-практикантами (mentees), присутствующими на уроке. Кроме того, сам студент мог делать самооценку, принимая участие в общей дискуссии.

В итоге студент-практикант четко представлял себе, что от него ждут на уроке, а в ходе анализа увидеть свои сильные и слабые стороны.

Проведенная работа показала высокую эффективность использования подобного «Листа оценки». Был совершенно снят субъективный контекст «мне понравилось - мне не понравилось». Открытость и четкость критериев позволили каждому студенту определить свои ресурсы и наметить варианты

развития. Анализ результатов показал наличие прогресса у всех (даже самых слабых) студентов (См. рис 1).

Компетентность

Competence

Лингвистическая

Linguistic

Методическая

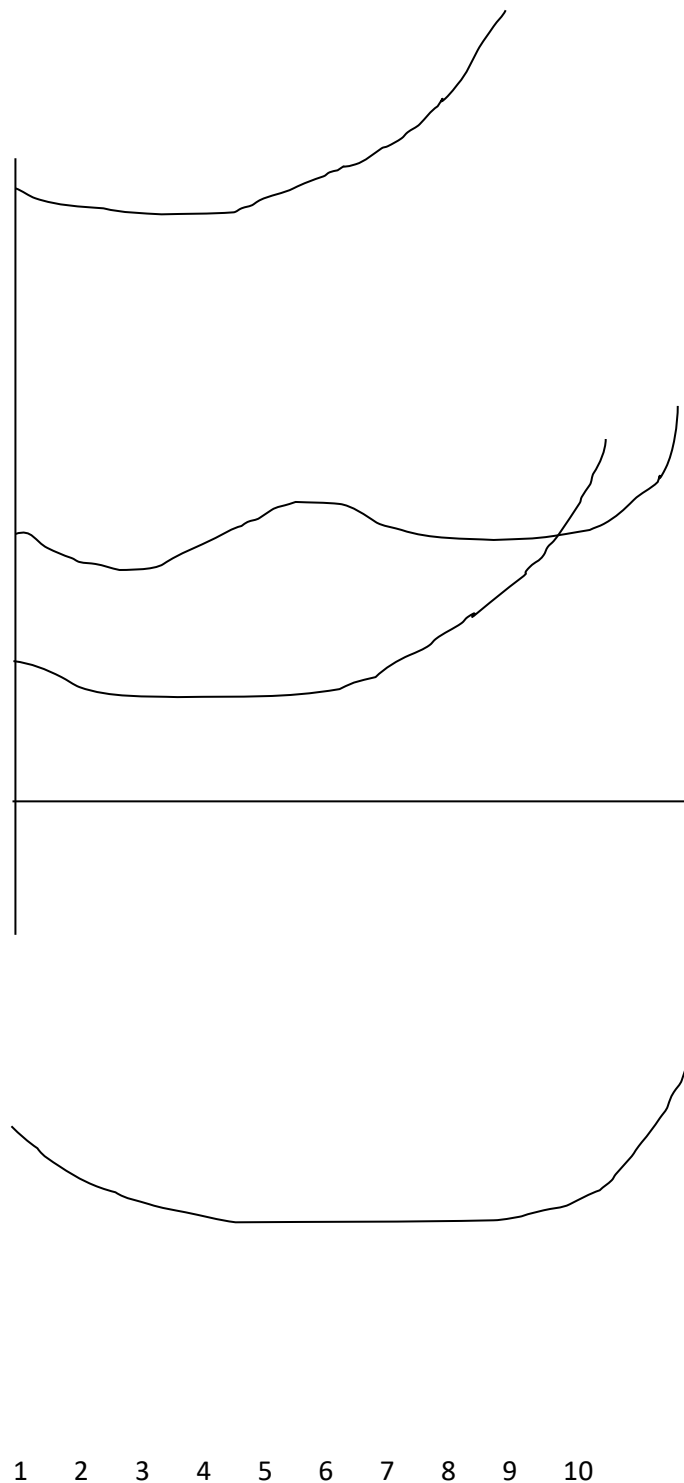
Methodical

Презентационная

Performance

Развитие

Development



Уроки

Литература:

1. Педагогика развития: Становление компетентности и результаты образования в различных подходах: Мат. Конференции. – КрасГУ, Красноярск, 2004.
2. Westera W. (2001). Competence in education. – J. Curriculum Studies. Vol. 33, no 1, 75-78.
3. Mainday P. (1988). Observation for Training, Development or Assessment?

НУЖЕН ЛИ СТУДЕНТ-ПРАКТИКАНТ ШКОЛЕ?

Бурмистрова Марина Николаевна

заведующая педагогической

практикой Пединститута СГУ,

канд. пед. наук, г. Саратов,

Александрова Екатерина Александровна.,

к.п.н., доцент Пединститута СГУ,

с.н.с. ИРДО РАО

Вопрос директору школы:

- *Зачем Вам нужен практикант?*

Ответ:

- *Внести свежую струю в школу, помочь нам обрести второе дыхание, разбудить вдохновение...*

Этот вопрос в тех или иных вариациях занимает и студентов, и вузовских организаторов педагогической практики, и, конечно же, школьную администрацию и учителей.

Важность педагогической практики в школе для студентов, наверное, не нужно доказывать.

А вот на вопрос «Нужен ли студент-практикант школе?» сразу ответит не каждый.

В последние годы, подбирая базы для педагогической практики, мы сталкиваемся с тем, что некоторые директора, завучи и учителя попросту отрешиваются от студентов, дабы не иметь дополнительных забот. Другие принимают студентов лишь потому, что «где-то же надо им учиться», да и учителям небольшой приработок (руководство педпрактикой студентов оплачивается институтом).

И лишь небольшая часть понимает, что работа с практикантами может существенно повлиять на повышение качества работы всего педагогического коллектива школы.

Именно поэтому мы хотим поделиться опытом и идеями организации взаимодействия вуза и школы, посредником которого выступает студент-практикант.

Например, полезной и интересной формой совместной работы студентов и учителей школы являются **научно-практические и методические семинары**.

Для их определения их тематики директор школы может воспользоваться или планами учебно-методической работы, спущенными «сверху», или же, что лучше, провести экспресс-опрос учителей, выявив значимые для них проблемы.

Например, нами были проведены совместные семинары по таким темам, как: «Современные методы учета и оценки ЗУНов школьников», «Индивидуальный подход к учащимся на уроке и во внеклассной работе», «Активные методы обучения в работе со старшеклассниками», «Воспитательные возможности урока», «Внеклассная воспитательная работа в школе: досуг или познавательно-развивающая деятельность?» и др.

В рамках таких семинаров студенты представляют результаты теоретических исследований (как части своего профессионально-образовательного проекта, курсовой или дипломной работы) в виде докладов, сообщений, информационно-тематических справок, обзора литературы и др.

Учителя в свою очередь делятся собственным опытом оптимального решения обсуждаемой проблемы в реальной учебно-воспитательной работе с учениками, предлагают педагогические прецеденты.

Такие семинары мы рекомендуем проводить нетрадиционно. Приведем несколько примеров.

СЕМИНАР «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ»

Цель: предоставить студентам и учителям возможность проявить свою эрудицию в области истории образования.

Оборудование: видео магнитофон, или проектор, или мультимедийная установка, компьютер, CD-диск со слайдами, на которых запечатлены памятники или фотографии выдающихся педагогов на фоне самых знаменитых зданий их родных городов (коллаж). Рекомендуем: Сократ, Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, А.С.Макаренко, Я.Корчак, обложки книг «Великая дидактика», «Педагогическая поэма», вид на Царскосельский лицей, афоризмы.

Ход семинара: ведущий (практикант) объявляет участникам семинара о том, что сейчас им будут предложены для просмотра несколько слайдов.

Задача практикантов и учителей:

- 1) определить: кто из знаменитых педагогов изображен на фотографии или же кому посвящен тот или иной памятник.
- 2) определить: в каком городе жил этот педагог, ориентируясь на фотографии самых знаменитых зданий.
- 3) вспомнить и озвучить педагогическое кредо каждого из этих педагогов.
- 4) определить автора того или иного афоризма или книги.

Показ слайдов сопровождается музыкальными отрывками произведений, максимально соответствующими национальному колориту страны, из которой родов тот или иной педагог.

СЕМИНАР «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕЦЕДЕНТЫ»

Цель: предоставить участникам возможность показать свое умение понимать детей и коллег, находить рациональные способы разрешения педагогических прецедентов.

Оборудование:

1. магнитофон, диск с записями, необходимыми для сопровождения сценок-прецедентов.

Ход семинара: ведущий (практикант) объявляет участникам о том, что сейчас им будут предложены для просмотра несколько сценок, которые разыгрывают различные педагогические прецеденты («Не хочу учить уроки!», «Не пойду завтра в школу!», «Дайте еще поиграть на компьютере!», «А я не выйду к доске!», «Мы вместе списывали: у него пять, а у меня – три!», «Я учил, но опять двойка...»).

Задача участников:

1. определить: в чем состоит проблема? Из-за чего возник прецедент?
2. предложить свой вариант разрешения прецедента.

СЕМИНАР «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХОККУ» (домашнее задание)

Цель: предоставить участникам возможность сформулировать свое понимание философии профессии.

Оборудование: видеомангнитофон или мультимедийная установка, компьютер, CD-диск со слайдами, на которых запечатлены виды Японии и национальные атрибуты; магнитофон, CD-диск с записями японской музыки.

Ход семинара:

Ведущий (практикант) объясняет участникам семинара о том, что такое «хокку» и его структуру (5 слогов – 7 слогов – 5 слогов). Читает несколько хокку для примера. Предлагает другим практикантам и учителям попробовать свои силы и написать хокку, в котором отражено их педагогическое кредо.

Далее участники по очереди читают свои произведения. Этот процесс сопровождается японскими мелодиями и слайдами с видами Японии, цветущих веток яблони и других национальных атрибутов.

По нашим наблюдениям, подобные семинары наилучшим образом помогают студентам интегрировать теоретические знания в практическую работу, а

учителям – освежить, а может быть и обновить профессиональные знания, дают возможность презентовать собственные педагогические находки, идеи, обобщенный опыт.

Во многих школах стали популярными **выездные кафедры**, которые организуются педагогами института, специалистами различных областей знаний для учителей школ в целях повышения их профессиональной компетентности.

В продолжение этой работы студенты под руководством (и при непосредственном участии) учителей школы проводят **микро-исследования по психолого-педагогическим и методическим проблемам**, результаты которых по итогам практики публикуются в ежегодном студенческом сборнике статей «Педагогическая практика: поиски, исследования, эксперименты».

Во многих школах стали традиционными **научно-практические конференции** как одна из форм сотрудничества вуза и школы, дающая возможность учителю реализовать свой творческий потенциал.

Для молодых учителей и практикантов на базе школы часто организуется **цикл семинаров и занятий**, которые проводят вузовские ученые совместно с учителями-наставниками в форме лекций, практикумов, собеседований, консультаций, открытых уроков с их последующим подробным анализом.

Очень высоко оценивают учителя школ и использование такой формы совместной работы со студентами как **профессиональные мастерские**.

Например, на базе одной из школ мы организовали «*Студию профессионального образа современного учителя*», объединяющую блоки «Ораторское мастерство учителя», «Имидж учителя», «Невербальность в общении или О чём говорят мимика и жесты в поведении учителя?», которые отражают важные компоненты профессиональной культуры учителя.

Студия размещалась в трех кабинетах школы – мастерские студии, соответственно названным блокам и целью своей работы ставила взаимооценку педагогической деятельности практикантов и учителей, выявление негативных моментов в поведении и общении начинающих учителей, анализ причин их появления и определение путей коррекции.

Работа в студиях велась по графику целый день, поэтому и учителя и студенты могли поочередно посетить каждую.

В работе мастерской студенты, пользуясь широко известной методикой «Мозаика», представляли и обсуждали результаты проведенного самонаблюдения и наблюдения за «коллегами», в ходе диалога вскрывались негативные моменты, мешающие профессиональной деятельности и развитию учителя.

Заметим, что в целях соблюдения принципа свободы каждого, обеспечения комфортных психологических условий, имена практикантов, а также учителей допускаявших серьезные ошибки, промахи и т.д. не назывались, т.е. работа велась анонимно. «Мозаика» хорошо сочеталась с «Методом комиссий», предполагающим участие экспертов (директор и его заместители, опытные учителя, преподаватели вуза), оценки которых дополняли мнения участников обсуждаемой проблемы и способствовали выработке объективной комплексной оценки деятельности практикантов. Кроме этого каждый участник (по желанию) как практикант, так и учитель мог получить письменное резюме о себе и своей работе *«Профессиональный портрет глазами учеников, коллег-практикантов и педагогов»*.

Такое, безусловно, ценное открытое взаимодействие практикантов с более опытными коллегами и наставниками помогает и тем и другим выстраивать образ своего «Я-профессиональное», обретать свой индивидуальный стиль педагогической деятельности и определять пути профессионального самосовершенствования.

Интересными в плане обмена педагогическим опытом, на наш взгляд, являются и **мастер-классы, тренинги** педагогического взаимодействия и общения, которые проводят опытные учителя и вузовские педагоги, передающие свой опыт, идеи, методики, технологии начинающим и будущим учителям.

Во многих школах практиканты помогают создавать **банк методических идей** (или педагогический банк инноваций), включающий материалы обобщенного педагогического опыта, модели уроков, методические рекомендации.

Например, под руководством преподавателей кафедры педагогики студенты создают **картотеку воспитательных дел** в школе, разрабатывают их проекты, как правило, инновационные, что объясняется тягой студентов – начинающих учителей, не обремененных ежедневной рутинной, к поиску нового, интересного, творчески оригинального.

Неоценимую помощь учителю в дальнейшей работе могут оказать **наглядные и раздаточные дидактические материалы** для учащихся (макеты, модели,

таблицы, карточки, тесты и т.п.), созданные студентами, на изготовление которых у учителя попросту не хватает времени.

Полезными, на наш взгляд, для школы могут стать и организованные практикантами **выставки** новинок психолого-педагогической, методической литературы, статей из периодической печати, а также студенческих моделей уроков, наглядных пособий, компьютерных дидактических программ и т.п.

А еще практиканты могут создать в школе **видеозал** для демонстрации родителям художественных и научно-популярных фильмов по проблемам воспитания и обучения, способствующих пониманию ими своих детей (предположим, что родителями, встречающими своих детей после уроков, могут увидеть фрагменты кинофильмов в своеобразном «зале ожидания»).

Практиканты могут создать **музея рационального воспитания**, который также может разместиться в «зале ожидания». В его экспозицию мы рекомендуем включить не портреты великих педагогов, а стенды, например, «Из года в год» - с описанием интересных семейных традиций, «Полезные родительские советы», «Если ребенок...» – также основанные на советах педагогов и психологов, выполненных в виде кратких предложений по структуре «если..., то - ...».

А вот ещё один пример. Руководство одной из школ, работающей в режиме постоянного развития, попросило студентов в конце практики написать небольшой отчет на одну из тем: «В этой школе мне нравится ...», «Что бы я изменил в школе, если бы стал директором», «В эту школу никогда не вернусь потому, что ...». Анализ полученных материалов помог обратить внимание педагогического коллектива на некоторые просчеты в организационно-хозяйственные моменты в работе школы («не слышен звонок на третьем этаже», «нет ручки на двери кабинета», «очень скользко у входа в школу»), некорректное поведение некоторых учителей и педагогические ошибки («кричат на детей», «выгоняют из класса опоздавших, не выяснив причины», «задерживают на всю перемену», «задают очень много на дом», «уроки какие-то неинтересные») и др. Сторонний взгляд...

Как показывает опыт, такое сотрудничество учителей школ, студентов и педагогов института,

во-первых, способствует комплексному рассмотрению и глубокой проработке значимых для современного школьного образования педагогических проблем.

Во-вторых, помогает студентам увидеть ранее изученные знакомые факты, явления с новых сторон, переосмыслить теорию с практической точки зрения, всесторонне осмыслить и обобщить свой опыт педагогической деятельности и дать ему теоретическое обоснование.

В-третьих, придает педагогической работе учителей исследовательский характер, знакомит их с «теоретическими новинками», помогает подготовиться к аттестации на более высокий разряд.

Нередко такая работа переводится в русло научно-исследовательской, экспериментальной инновационной деятельности на постоянной основе в соответствии с договорами о сотрудничестве между школой и институтом.

Таким образом, полезность работы школы со студентами-практикантами очевидна. Надеемся, наш опыт поможет Вам разнообразить формы взаимодействия школы и вуза, школы и практиканта в общем деле подготовки будущих учителей.

АНДРАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ

С. А. ПИЛЮГИНА.

г. Саратов, ИПКРО, доцент, кафедра педагогики.

Процессы становления и развития взрослого человека как специалиста осуществляются, прежде всего, в профессиональной деятельности, являющейся тем «пространством», в котором взаимодействуют два важнейших социальных института: образование и социальная практика.

Профессиональное развитие личности взрослого человека возможно, если

- с профессиональной сферой у человека связаны жизненные смыслы и ценности;
- профессиональная деятельность позволяет реализовать творческие способности и потенциал взрослого человека;

- результаты профессиональной деятельности и постоянное повышение квалификации получают положительную социальную поддержку;
- в профессиональной деятельности рождаются информационные процессы, стимулирующие продолжение образования;
- в сфере профессии взрослый выступает в качестве субъекта, способного влиять на совершенствование результатов труда.

Андрагогическое сопровождение имеет целью создание условий для профессионального развития личности учителя. Профессиональное развитие личности учителя – сложнейший процесс изменений. Причем, изменения носят необратимый и направленный характер. Наличие этих свойств отличает развитие от других изменений, поскольку обратимые изменения характерны для процессов функционирования (то есть циклического воспроизведения постоянной системы связей и отношений). В философском словаре отмечается, что развитию непременно присуща направленность, поскольку при ее отсутствии изменения не могут накапливаться, что лишает процесс единой внутренне взаимосвязанной линии. Философское осмысление развития утверждает, что результатом развития становится возникновение нового качественного состояния какого-либо объекта. Следовательно, профессиональное развитие личности учителя также характеризуется изменениями в профессиональных качествах личности учителя, в преодолении им профессиональных затруднений.

В системе повышения квалификации работников образования андрагог, способствуя дальнейшему профессиональному развитию личности учителя, ставит в процессе андрагогического сопровождения перед собой следующие задачи:

- осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории учителей-слушателей: степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притязаний, готовность обучаться, предпосылочный профессиональный и образовательный опыт;
- организовать помощь в самоопределении и выборе необходимой развивающей образовательной траектории;
- создать условия для позитивного настроения и понимания перспектив профессионального и личностного роста;

- создать ситуацию межсубъектного взаимодействия в группе учителей-слушателей в ходе обучения на курсах повышения квалификации;
- предоставить каждому слушателю возможность самовыражения среди коллег при презентации своего позитивного профессионального опыта;
- обеспечить реальное развивающее продвижение в освоении образовательного содержания в логике «динамического треугольника»: отношение - сознание – деятельность;
- оказать психологическую помощь слушателям для «выхода» из ситуации обучения в системе повышения квалификации (то есть без конфликтов возвратиться внутренне измененными в не изменившийся за это время рабочий контекст);
- наметить (совместно со слушателями) перспективы дальнейшего профессионального роста.

Андрагогическое сопровождение поддерживает профессиональное развитие личности учителя, поскольку образовательный характер деятельности андрагога опирается на идею *самостоятельного профессионального развития личности учителя*. Андрагогическое сопровождение, поддерживая профессиональное развитие личности учителя, строится на традициях продуктивного обучения.

Термин «productive learning» (англ.) – продуктивное обучение – имеет и более точную семантику перевода – продуктивное учение, в котором принципиальное значение придается активности обучающегося. Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева отмечают, что продуктивное обучение переориентировано с функций контроля и руководства андрагогом на цели мотивированной самостоятельной учебы и развития учителя. Продуктивное обучение в системе повышения квалификации определяет ориентацию всей деятельности андрагога – развитие не сферы знаний учителя, а получение учебного предметного продукта при самостоятельной деятельности учителя на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период. Необходимо подчеркнуть, что андрагогическое сопровождение (как средство поддержки профессионального развития личности учителя) в продуктивном обучении не исключает значение знаний, не игнорирует познавательную деятельность учителя. Глобальная и абстрактная цель обучения в системе повышения квалификации («учиться вообще») становится вспомогательной, трансформируется в индивидуальные конкретные цели и задачи обучения, которые учитель создает сам для себя при

помощи андрагога, поскольку приоритет отдается профессиональному опыту учителя. Андрагогическое сопровождение, поддерживая профессиональное развитие учителя, опирается на идею о том, что выявление личностного потенциала есть результат осмысления и переработки им собственного профессионального опыта.

Продуктивное обучение в процессе андрагогического сопровождения в системе повышения квалификации работников образования выдвигает необходимость использования следующих форм деятельности:

- реальная профессиональная деятельность учителя в социуме (в образовательном учреждении), в процессе которой учитель использует знания, развивает у себя способность решать профессиональные практические задачи, преодолевать реальные профессиональные затруднения;
- консультирование учителя андрагогом;
- осмысление учителем собственного профессионального и образовательного опыта;
- подготовка и защита проекта;

Профессиональный опыт учителя определяет содержание его обучения. Учитель самостоятельно выбирает (при помощи андрагога) основные параметры обучения и т. д. Поддержка профессионального развития личности учителя при организации продуктивного обучения (в процессе андрагогического сопровождения) инициирует профессиональное развитие личности учителя, профессиональное межличностное взаимодействие. Сущность продуктивного обучения определяется не внешними, а внутренними показателями. Главный его критерий – наличие самостоятельного, творческого продукта профессиональной и образовательной деятельности учителя. Показателями эффективности деятельности учителя в продуктивном обучении, организованном в процессе андрагогического сопровождения являются:

- реально выполненный учителем проект на основе удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей, на основе диагностики преодоления профессионального затруднения учителя;
- рост профессиональной компетентности учителя;
- практическая способность к сотрудничеству, кооперации и партнерству;

- самостоятельность.

Показателями эффективности деятельности андрагога при организации продуктивного обучения становятся:

- способность андрагога к практическому консультированию и поддержке учителя;
- способность андрагога учитывать индивидуальные образовательные потребности учителя, результаты диагностики профессиональных затруднений учителя при совместном моделировании индивидуальной профессионально-образовательной траектории;
- обеспечение условий для продуктивной деятельности учителей.

Продуктивное обучение в системе повышения квалификации работников образования представляет собой развитие идей С.И. Гессена, который отмечал, что

- «...обучение должно быть ориентировано на свободу учащегося и его самоопределение;
- гетерономия сосуществует с автономией и внутренней свободой;
- творчество – основа обучения;
- образование задает целостность жизни человека через целостную трудовую деятельность;
- активность – естественное свойство человека;
- обучение движется от практики к абстракции, от опыта к понятию, а не наоборот».

Продуктивное обучение, организованное в процессе андрагогического сопровождения, становится субъектным, поскольку задано самим учителем, порождено его профессиональной практикой, его образовательными потребностями; результатом его является создание учителем оригинального индивидуального продукта (в рамках реализации индивидуальной профессионально-образовательной траектории). Продуктивность деятельности учителя на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период – показатель качества самоопределения, самообразования, самореализации профессиональной компетентности учителя; она зависит от творческого выбора учителем направления и содержания своего образовательного процесса, от

построения адекватной индивидуальной профессионально-образовательной траектории. Продуктами деятельности учителя на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период могут быть:

- разработанная авторская образовательная программа;
- разработанные анкеты;
- рефлексивные записи;
- самодиагностика профессиональных успехов, профессиональных затруднений;
- научно-методические работы;
- выступления на семинарах;
- проведение мастер-класса для коллег;
- дидактические методики;
- качественные характеристики учеников;
- построение индивидуальной профессионально-образовательной траектории.

Одним из методов андрагогического сопровождения (в рамках продуктивного обучения) является метод построения профессиональной «Я-концепции» учителя, при котором учителю предлагается продумать пути своего дальнейшего профессионального развития. Определяя профессиональную «Я-концепцию» учителя, мы учитывали определения, данные различными авторами понятию «Я-концепция». Таким образом, профессиональная «Я-концепция» – совокупность представлений учителя о самом себе как профессионале, сопряженная с их самооценкой, с тем, как смотрит учитель на свое профессиональное деятельное начало, на свои возможности профессионального развития в будущем.

Профессиональная «Я-концепция», по нашему мнению, возникает у учителя в процессе социального взаимодействия в профессиональной деятельности как неизбежный и всегда уникальный результат (относительно устойчивый и, в то же время, подверженный внутренним изменениям и колебаниям). Первоначальная зависимость профессиональной «Я-концепции» от внешних влияний бесспорна, но позднее она играет самостоятельную роль в жизни учителя. С момента своего зарождения профессиональная «Я-

концепция» становится активным началом, выступающим в трех функционально-ролевых аспектах.

1. Профессиональная «Я-концепция» как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований основан на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Таким образом, представления, чувства или идеи (связанные с профессиональной сферой деятельности учителя), вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями учителя (возникающими в результате внешнего воздействия), ведут к дезгармонизации личности учителя, к ситуации психологического дискомфорта. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, учитель предпринимает различные действия, которые способствуют восстановлению внутренней согласованности.

2. Профессиональная «Я-концепция» как интерпретация профессионального опыта учителя. Эта функция профессиональной «Я-концепции» заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации профессионального опыта, так как у любого учителя существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое профессиональное поведение, но и интерпретацию своего профессионального опыта.

3. Профессиональная «Я-концепция» как совокупность ожиданий учителя от собственной профессиональной деятельности.

В рамках метода построения профессиональной «Я-концепции» учителю предлагается серия вопросов, ответы на которые он формулирует в свободной форме, конструируя «Я-концепцию» на основе следующих самоустановок.

Я-реальное учителя:

1. Что я собой представляю как профессионал сегодня? Мои плюсы и минусы.
2. Каковы мои профессиональные ценности на сегодняшний день?
3. Каковы мои профессиональные ценности на сегодняшний день?

4. Каковы мои профессиональные убеждения на сегодняшний день?
5. В чем выражается моя профессиональная позиция сегодня?
6. Мое профессиональное кредо сегодня.
7. Мое отношение к педагогической профессии, предмету, учащимся, к их родителям сегодня?

Я-идеальное учителя

1. Каким профессионалом я себя представляю в будущем? Мои плюсы и минусы.
2. Какими я представляю свои профессиональные ценности в будущем?
3. Какими я представляю свои профессиональные убеждения в будущем?
4. Какими я представляю свои профессиональные позиции в будущем?
5. Каким я представляю свое профессиональное кредо?
6. Каким станет мое отношение к предмету, педагогической профессии, учащимся, к их родителям?
7. Что я хотел(а) бы изменить в своей профессиональной деятельности?

Я-зеркальное учителя

1. Каким учителем меня видят учащиеся сегодня (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, предмету, учащимся, к их родителям; мои плюсы и минусы)?
2. Каким учителем меня видят коллеги (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, к предмету, к учащимся, к их родителям, мои плюсы и минусы)?
3. Каким учителем меня видит администрация (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, к предмету, к учащимся, к их родителям, мои плюсы и минусы)?

4. Каким учителем меня видят родители моих учеников (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, к предмету, к учащимся, к их родителям, мои плюсы и минусы)?

Актуализация учителем своего профессионального опыта, наглядное представление его в виде ответов на вопросы возникают в результате самоанализа, самоотражения, рефлексии учителя. Таким образом, возникают условия для дальнейшего развития у учителя умения рефлексии, наряду с положительным эмоциональным фоном занятия, неограниченным временем для обдумывания профессиональной «Я-концепции» (окончательный вариант может быть выстроен учителем за пределами аудитории ИПКРО – по окончании занятий), созданием на занятии ситуации самопознания, конструированием тестов, опросников, с требованием свободных письменных высказываний учителя, с требованием необязательности публичного представления в аудитории своей профессиональной «Я-концепции».

Таким образом, андрагогическое сопровождение, включающее в себя метод построения профессиональной «Я-концепции» учителя, способствует дальнейшему формированию у него умения планирования своего будущего профессионального развития, способствует построению индивидуальной профессионально-образовательной траектории – основе реализации продуктивного обучения взрослых.

Литература:

С.И. Гессен Основы пед-ки.—М.: Педагогика, 2003.

Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. // Директор школы, 2002, № 1.

ВОЗРАСТ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Н.В. ПАНОВА, г. Санкт-Петербург

Современный педагог, начиная с выбора профессии и заканчивая достижением мастерства, должен постоянно пополнять знания, обновляя их с учетом достижений науки и техники, овладевать с течением времени умениями более высокого уровня. Специалист высокой квалификации призван учиться и совершенствоваться в мастерстве всю жизнь, если он хочет выжить в современном, отличающемся динамизмом мире. Имеет общественное значение решение педагогом задач научной организации образования и обучения, повышения его производительности, сохранности трудоспособности в течение всей сознательной жизни.

Аспекты эффективности педагогического труда, модификация процессов смыслообразования, регуляция степени опосредованных процессов, обеспечивают длительное и эффективное пребывание в профессии. Для успешного решения этих задач необходимы научные знания о возможностях развития личности учителя, уточнение понятия «личность учителя». Категория «личность учителя» включает психологические структуры: направленность, характер, способности и самосознание, в свою очередь, каждая из них включает в себя целую систему качеств, свойств, характеристик. В отечественной психологии еще Л.С.Выготский писал о «вершинной психологии», которая позволяет посмотреть на проблему личности учителя с иной точки зрения, например, теории познания, теории и практики трудовой и профессиональной деятельности, художественного и технического творчества, коммуникативных средств общения и др.

Одним из параметров индивидуального и личностного развития педагога является **возраст**. Возраст является временной характеристикой онтогенетического (индивидуального) развития человека. Б.Г.Ананьев рассматривает возраст как единство влияния роста, общесоматического, нервно-психического созревания в условиях жизнедеятельности и воспитания человека. Возраст есть количественная и качественная сторона развития, которое происходит в течение всей жизни человека.

Из всех периодов жизни человека наименее изученным долгое время оставалась зрелость педагога, ответственный период, в котором происходит реализация его потенциальных возможностей, проявляемая в активном участии в экономической и духовной жизни общества.

Онтогенетическое развитие педагога происходит во **времени**, представляющем собой метрическую и топологическую характеристику возраста и определяющую особенности тех или иных качеств в общем процессе его развития.

Метрическое время – годы жизни, количество прожитых педагогом лет, когда один педагог за малое количество лет успевает многое сделать, а другой за многие годы жизни ничего значительного не совершит.

Топологическое время – сторона времени, представляющая собой однонаправленность и необратимость развития педагога с сочетанием в разные периоды жизни. Метрическое и топологическое время связываются их содержанием, событиями, переживаниями, успехами. В этом смысле годы накладывают отпечаток на педагога. Можно сказать, что возраст есть определенность того или иного состояния различных систем учителя.

Биологическое время – влияет на нервную систему, психическое состояние, настроение, поведение учителя.

Историческое время – влияет на социальное формирование личности, когда исторические и жизненные события вызывают внутреннюю перестройку личности педагога, что сказывается на переосмыслении прежних ориентаций, отношений, устремлений. Современный мир требует от педагога как физической, так и психической выносливости. Если в этом мире педагог испытывает искусственно усложняющиеся воздействия, что не способствует облегчению его психического состояния, то едва ли можно говорить о гуманизме в общественной жизни, о комфортной жизни каждого педагога. Культура личности педагога предполагает приобщение его к культурному наследию. Передача социально-исторического опыта предшествующих поколений с помощью средств массовой информации во многом способствует установлению связи времен, отражающейся в особенностях исторического развития общества. Однако педагог может корректировать оценки исторического времени собственным опытом, авторитетно влияя на восприятие его своих учащихся.

Психологическое время – способно уменьшаться или удлиняться в зависимости от сложности выполняемого задания. Если временной интервал жизни педагога наполнен событиями, то время воспринимается и переживается как быстро текущее в отличие от бедной событиями жизни. Психологическое время, отличаясь динамичностью, сказывается на возрастных периодах жизни педагога, ожиданий становится все меньше, если не иметь в виду тех пожилых педагогов, которые продолжают активную трудовую деятельность, поддерживающую их жизненный тонус, отличающихся длительной сохранностью трудоспособности и интереса к жизни. Жизненный путь есть история жизни педагога, где имеет значение состояние его здоровья, материальные условия, удовлетворение потребностей и интересов, переносимость эмоциональных нагрузок и многое другое. Структура жизненного пути и его временные характеристики определяются статусом личности, его функциями и ролями в определенном обществе, в конкретной общественно-экономической формации.

Структура жизненного пути педагога изменяется и составляет его биографию, в которой отражаются жизненные события, смена видов деятельности, успехи и неудачи. В этих условиях человеку учителю необходимо адаптироваться в природном, социальном и экономическом мире. Он должен быть не только исполнителем требуемых в профессиональной деятельности действий и операций, но и готовым принимать решения в постоянно изменяющихся ситуациях. Адаптация в этом случае, не простое приспособление учителя к условиям среды, жизненному укладу учебного заведения, а изменение его самого под его влиянием, отказ от привычных способов деятельности и приобретение новых качеств. В экстремальных ситуациях, которые довольно часто возникают в жизни учителя, примерами которых может быть новый набор учащихся, часто меняющаяся концепция развития школы, конфликтный характер взаимоотношений с родителями и др., приходится преодолевать как внешние, так и внутренние трудности, вызванные определенными событиями, стрессовые состояния. Приспособлению к новым жизненным условиям в данных случаях, мешают стереотипность мышления и поведения педагога. Одной из важных социальных аспектов возраста педагога является сохранность его трудоспособности, основу которой составляют его индивидуальные и возрастные особенности. Одни функции педагога начинают стареть, например, память в период зрелости, другие достигают совершенства даже в период мудрости, от 50 до 60 лет, о чем свидетельствуют оптимальные точки подъема уровня развития, третьи даже в старости сохраняют стабильность, например интеллектуальный потенциал учителя, его

профессиональный опыт. В разных возрастных периодах возможности интеллектуального и личностного развития педагога будут разными, а, следовательно, в соответствии с их ресурсами приобретение трудоспособности и его долголетие будут изменяться на всем протяжении жизни педагога.

Физическое долголетие зависит не только от состояния учительского здоровья, но и от реализуемых в жизни возможностей интеллекта, духовных запросов, возникающих в процессе воспитания и образования. «Физическое долголетие есть интегральный результат многих обстоятельств жизни, считал Б.Г.Ананьев, форм воспитания и видов деятельности самого человека, но в этом интегральном эффекте воспитанность интеллекта и способность к постоянному самообразованию занимают центральное место». (Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости //Советская педагогика. 1969. №10).

Показателем сохранности трудоспособности и долголетия педагога являются оптимумы продуктивности учебной и трудовой деятельности, когда учитель совершенствуется в избранной профессии, овладевая мастерством. Таким образом, социальная проблема приобретает значение в поисках резервов и ресурсов интеллектуального и личностного развития педагога, способного к длительной трудоспособности и долголетию. Говоря о социальных факторах долголетия педагога, выделяется как один из важных – образование и повышение квалификации в зрелом возрасте, которое обеспечивает продолжительность трудоспособности и жизненной активности педагога. Можно предположить, что существует прямая зависимость между обучаемостью и трудоспособностью педагога, в процессе которой происходит не только усвоение знаний, но и умственное его развитие, которое сказывается на жизнеспособности педагога и сохранности трудоспособности. Сохранность интеллекта в пожилом возрасте у педагога позволяет говорить о расширении диапазона возраста, зоны трудоспособной активности учителя.

Образование и умственный труд являются источником самопознания и самореализации личности педагога, ее потенциальных возможностей. Достижение мастерства в том или ином виде профессиональной деятельности связано с накоплением приобретаемых знаний и умений, а также с развитием педагогических способностей в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Итак, востребованность педагогических ресурсов, возможность трудоспособности располагаются и на периодах позднего онтогенеза учителя.

Это одна из социальных проблем, которая в решении задач трудоустройства педагогов зрелого возраста требует учета научных данных психического развития учителей в разные периоды их жизни.

Литература

1. *Александрова М.Д.* Очерки психофизиологии старения. – ЛГУ, 1965. –110 с.
2. *Ананьев Б.Г.* и др. Индивидуальное развитие человека: константность восприятия. – М., 1968. – 332 с.
3. *Выготский Л.С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития //Вопросы психологии. 1972. № 2.
4. *Степанова Е.И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб.: Алетейя, 2000. – 286 с.

IV РАЗДЕЛ

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ

Е.Н. ВОРОНОВА,

г. Саратов, ПИ СГУ

Метод проектов (в пер. с греч. "путь исследования") - это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности учащегося путём развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем педагога определённого продукта, обладающего субъективной и объективной новизной и имеющего практическую значимость. [1; 38] Проектный метод обучения предполагает прежде всего самонаучение учащегося как ведущего процесса учебной работы, которое неразрывно связано с его саморазвитием.

Авторами метода проектов считаются американский философ и педагог Джон Дьюи и профессор Колумбийского университета У.Х.Килпатрик [2], идеи которых развивались и распространялись впоследствии их последователями. На преимущества проектного обучения указывали Х.Таба, Д.Шваб, Д.Браун и другие зарубежные исследователи. В нашей стране теоретические основы проектного обучения исследовались в работах С.Абрамовой, В.Гузеева, Е.Заир-Бек, И.Ильясова, Г.Ильина, А.Хуторского, Г.Щедровицкого, Н. Юртаева и др. В последнее десятилетие этому методу обучения уделялось особенно пристальное внимание, в том числе и на занятиях по иностранному языку. [1], [3], [4], [5]. Первые проекты ставили своей задачей приобщение обучаемых к реальной трудовой деятельности на производстве и в сельском хозяйстве и носили комплексный характер. Новое рождение метода проектов как альтернативного классно-урочной системе произошло в 60-70 годы. Русские учёные связывали проектное обучение прежде всего с развитием личности, подготовкой человека к жизни и труду. В зарубежной педагогике проекты рассматривались с позиции целей обучения, связанных с утилитарной задачей выполнения учебного задания в реальной жизненной обстановке.

Современному педагогу необходимо осознать, что самая сильная сторона проектного обучения в том, что оно создаёт положительную мотивацию для самообразования и саморазвития. Выполняя творческие проекты, обучающиеся учатся самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию, становятся полноправными участниками совместной деятельности с преподавателем, отвечая за свои успехи, промахи и недостатки, анализируя каждый шаг своего учения, ищут причины возникших затруднений, находят пути исправления ошибок. Учащимся предоставляется право выбора способов деятельности, выдвижения предположений, гипотез, участия в коллективном обсуждении различных точек зрения. Чувство свободы делает деятельность осмысленной, сознательной, продуктивной и более результативной. В процессе

проектной деятельности у студентов развиваются общие и специальные способности.

Технология выполнения проекта опирается на следующие методологические тезисы проектного обучения: 1. Процесс работы не менее важен, чем её результаты. 2. Учебный процесс строится не в логике изучаемых предметов, а в логике деятельности, что позволяет сблизить учебные задачи с задачами общения с реальным миром. 3. Опыт разрешения пусть локальной, но целостной проблемы воспитывает привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути. Особую важность приобретает умение самостоятельно думать, вырабатывать собственное решение. 4. Допустимость выполнения проекта в индивидуальном темпе создаёт равные возможности для личностного роста всех учащихся. Каждый выходит на свой "потолок", определённый его генотипом. 5. Комплексный характер деятельности в проектном обучении создаёт условия для сбалансированного развития основных физиологических и психологических функций обучающегося. 6. Гуманистический смысл проектного обучения состоит в том, что оно не просто предполагает деятельность учащегося по решению новых для них задач, но и преследует в качестве основной и конечной цели развитие их творческих способностей. На передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества. 7. Проектное обучение влияет на мотивационную сферу, повышая интерес как к процессу учебной деятельности, так и к её результатам. [6; 86-87]

Т.Ю. Тамбовкина выделяет ряд важнейших принципов метода проектов: 1) связь идеи проекта с реальной жизнью; 2) интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников; 3) консультативно-координирующая функция преподавателя; 4) самоорганизация и ответственность участников проекта; 5) нацеленность на создание конкретного продукта; 6) монопредметный и межпредметный характер проектов; 7) временная завершенность и структурная завершенность проекта.

Касаясь вопроса структурированности проекта, Т.Ю. Тамбовкина выделяет три основных структурных элемента проекта: подготовительный, основной и заключительный. [4; 64-67] Е.М. Борисова добавляет этап практического использования результатов, полученных в ходе проекта. [3; 28] Н.Г. Чанилова выделяет в проектной работе пять стадий: разработку проектного задания, разработку самого проекта, реализацию проекта, общественную презентацию, рефлексию. [6; 87] Внутри этих этапов выделяются отдельные шаги (фазы), нацеленные на решение конкретных задач. Количество конкретных шагов может быть различно и зависит от содержания конкретного проекта. Принимая во внимание временную завершенность проектов, они могут делиться на малые, средние и большие. Малые проекты длятся от двух до шести часов и представляют большой интерес, т.к. могут легко включаться в рамки основного курса обучения. Средний проект предполагает длительность до сорока часов и может продолжаться целый семестр. Большие проекты могут иметь

продолжительность от одной недели (проектная неделя) до месяца или до нескольких месяцев и даже лет.

К сожалению, метод проектов не нашёл ещё должного применения на занятиях в вузе. Он представлен преимущественно индивидуальными научно-исследовательскими проектами, которые документируются в формах курсовых и дипломных работ. При этом идеи, стратегия реализации этих проектов преимущественно принадлежат преподавателям. Редко происходит совместная разработка стратегии преподавателем и студентом. Ещё реже встречаются случаи, когда и идея, и стратегия осуществления проекта принадлежат целиком и полностью студенту или группе студентов. Причины разные: недооценка достоинств метода, нехватка методической литературы, отсутствие этой проблематики в системе семинаров и курсов переподготовки. В целом ощущается затруднительность педагогов-практиков в их технологической готовности в условиях лично ориентированной парадигмы образования, которая предполагает применение метода творческих проектов как одного из средств её реализации.

Учитывая преимущества проектного метода и его высокую образовательную эффективность, следует отметить, что его надо использовать в сочетании с различными методами обучения. Некоторые исследователи этой проблемы предостерегают от чрезмерного увлечения методом проектов. Слишком частое обращение к проектной деятельности ведёт к быстрому утомлению обучаемых и нежеланию принимать активное участие в них. При соблюдении меры и умелом сочетании с другими макро- и микро-методами метод проектов оказывает положительное обучающее воздействие на студентов и способствует повышению уровня самостоятельной учебной деятельности студентов, а также их профессиональному саморазвитию. Метод проектов является одной из моделей лично ориентированного, развивающего обучения. Проектное обучение побуждает учащихся вуза к активной самостоятельной креативно-рефлексивной деятельности, учит самоорганизации, развивает способности к самодвижению, запускает механизм самоуправления. Все эти преимущества должны стимулировать внедрение и использование метода проектов в вузовской системе образования.

Литература:

1. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования. // Педагогика. 2000. № 4. – С.38-43.
2. Dewey J., Kilpatrick W.H. Der Projekt-Plan. – Grundlegung und Praxis. – Weimar: Böhlau, 1935.
3. Борисова Е.М. Проект на уроках немецкого языка. // Иностранные языки в школе. 1998. №2.
4. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов. // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. – С. 63-68.

5. Симоненко В.Д., Ретивых М.В., Матяш Н.В. Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты. Книга для учителя. Брянск, 1999.
6. Чанилова Н.Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников. Дисс. Канд. пед. наук. Саратов, 1997.

УЧЕБНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Н.А. КРАЛЯ, г. Белоярский

Универсальность проектной деятельности специалисты связывают многообразием способов и объектов проектирования.

По способу (методу) проектирования можно выделить философско-теоретическое, духовно-ценностное, художественное и пр.

По объекту проектирование может быть социальным, педагогическим, инженерным и др.

Комбинация различных способов проектирования в соотношении с теми или иными составляющими объектной области дает множество вариантов проектной деятельности. Во всех сферах человеческой деятельности *«проектирование становится универсальным деятельностью инструментом, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность, гибкость и вариативность»* [2, С. 117]. Ле Корбюзье назвал проектирование образом жизни, ставшим им не только для архитекторов, дизайнеров, конструкторов, но и ученых, политиков, специалистов, в разных сферах деятельности [2, С. 113]. Проектная деятельность стала трактоваться как феномен века и угол зрения на культуру.

Все это связано с тем, что проектная деятельность относится к разряду инновационной, деятельности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Кроме того, *сущностью* проектной деятельности является преобразование реальности, что требует от человека комплекса свойств личности, обеспечивающих достаточный для самостоятельного осуществления деятельности уровень самоорганизации, владение методами продуктивной деятельности, совокупностью современных компетенций. Сущность проектной деятельности заключается в способности выводить человека за свои пределы в форме целеполагания, моделирования, конструирования и реального воплощения идеального образа проектируемого объекта (проекта).

В процессе реализации проекта человек рефлектирует относительно его идеальной структуры, идеальных форм, идеальных отношений между людьми и т.д. Упрощенная *схема* проектной деятельности может быть представлена: замысел – проектирование – продукт.

Рассмотрим учебную интерпретацию проектной деятельности.

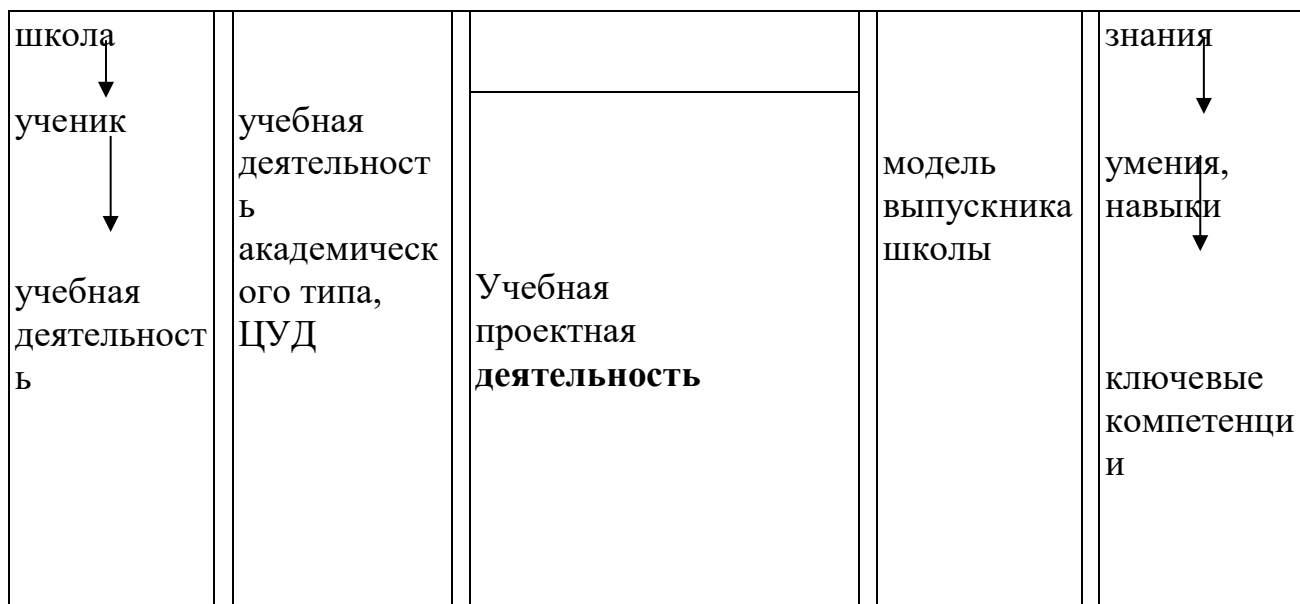
Задачи учебной проектной деятельности во многом отличны от профессиональной. Учебная проектная деятельность рассматривается нами как база для обеспечения мобильности и оперативности поиска решения проблемы

Целями учебной проектной деятельности является не только оформление проекта, знания по его разработке, но главное, подготовка человека умелого, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Учебная проектная деятельность иначе развернута во времени – процесс замысла, рождение идеи, поиск решения в учебном проектировании широко развернут и методически обеспечен. В учебном проектировании школьнику представляется систематическая возможность игры, развивающей навык сильного мышления, оттачивающей его конструктивные возможности, насыщающей учебный проект множественностью возможных подходов, принуждающих школьника к самостоятельности и активности. Его **самостоятельность** обеспечивается такими методическими приемами как развернутость, пошаговость, методическая обеспеченность процесса учебного проектирования и ясность постановки задачи.

Каждый завершённый этап учебного проектирования должен быть представлен не единичным ответом, а серией вариантов. Учебная проектная деятельность усиливает практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект, что отмечалось разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» как реализация компетентного подхода в обучении [4].

Используя подход, разработанный А.А.Вербицким, мы определили место учебной проектной деятельности в образовательном процессе, включая в цепочку формирования проектной деятельности ее логическое развитие: целенаправленная учебная деятельность (ЦУД) – учебная проектная деятельность – ключевые компетенции (рис.) [1, С. 62].



--	--	--	--	--

Рис. Место учебной проектной деятельности в общей схеме процесса обучения (по А.А.Вербицкому)

Таким образом, сущность учебной проектной деятельности заключается в том, что она, являясь видом целенаправленной учебной деятельности [3], есть с точки зрения причинно-следственных связей, промежуточным этапом при переходе от знаний, умений и навыков к ключевым компетенциям. Этот переход может быть совершен неосознанно, хаотично, стихийно. Задача нашего исследования с помощью технологии учебного проектирования показать целенаправленную организацию этого перехода путем определения научного подхода к организации учебного процесса в соответствии с имеющимися достижениями науки и практики, требованиями общественного развития.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.
2. *Кирикова З.З., Тарасюк О.В.* Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования // Образование и наука. – 2003. – № 3. – С.117-129
3. *Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В.Рубцова. – Мозыр: РИФ Белый ветер, 2000. – 286 с.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ГУ-ВШЭ, Институт развития образования, 2001. – 158 с.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

С.В. Палецкий, п.Верхнеказымский

Научно-ориентированное обучение в настоящее время стало неотъемлемой частью учебной инновационной среды. При этом исследовательская деятельность учащихся начала являться частью образовательного процесса.

В педагогической литературе относительно исследовательской деятельности учащихся встречаются понятия: «научно-исследовательская деятельность» и «учебно-исследовательская деятельность» [1, 2]. Относительно собственно научной деятельности можно согласиться с точкой зрения ряда авторов, что данная деятельность связана с решением абсолютно новых проблем, «головоломок» (Т.Кун) в данной области научных знаний [3, С. 66-67].

В определении понятия «проблема» существует множество трактовок, но нас в данном случае интересует вопрос: чем проблема в учебном исследовании отличается от ее понятия в науке? Основываясь на исследованиях С.А.Шапоринского относительно сравнения учебной и научной проблемы [4] можно сделать следующие выводы:

1. В научном творчестве *начальный этап* постановки проблемы включает обнаружение противоречия или недостаточности, в той картине действительности, «парадигме» (Т.Кун), которая является объектом деятельности ученого. На *втором этапе* происходит выявление информационного комплекса, позволяющего поставить проблему. Это весьма существенное условие – постановка проблемы в науке опосредована всем информационным заделом данной науки вследствие чего и возможно выделение релевантной для данной проблемы информации. *Третий этап* – постановка проблемы ее формулирование ученым, выделяется и фиксируется предмет исследования, выделенный из объекта, при этом проблема приобретает функцию быть формой и средством знания о незнании. *Заключительный этап* решения проблемы может потребовать привлечения дополнительных сведений экспериментальных или теоретических; может потребоваться развитие формального или понятийного аппарата данной области науки, возможно привлечение данных из других областей науки. Решение при этом часто не бывает однозначным. История науки знает примеры, когда на протяжении длительного отрезка времени ученым сообществом использовались разные, в том числе и взаимоисключающие теории. Из этого следует, что понятие «научная проблема» не может быть использована для обучения учащихся исследовательской деятельности.

2. Для учащегося проблема начинается так же с противоречия, но в отличие от ученого, где познание (проблемы) всегда проглядывает сквозь знание (знание высокого уровня) [4, С.92] у учебной проблемы весьма краткая история и носит она неизбежно разовый характер. Ученик не «вынашивает проблемы» – это существенное психологическое отличие учебной проблемы от ее научного аналога. Следовательно, в обучении проблема создается информационной ситуацией, точнее: информационная ситуация содержит только необходимую информацию, которая подлежит осмыслению «изнутри».

Это приводит к тому, что в обучении под «проблемой» мыслится получение учащимся строго сформулированных условий задачи. Этап постановки проблемы характеризуется тем, что предмет изучения (исследование) учеником, в отличие от ученого не выделяется из объекта. Поэтому под постановкой проблемы понимается процесс выделения предмета из сформулированных условий задачи. Для решения проблемы вполне достаточно знаний из пройденного материала, как по данной предметной области, так и смежных областей. Решение учебной проблемы обеспечено наличным формальным и понятийным аппаратом и ведет к однозначному ответу.

3. Можно уточнить понятие «учебная проблема», под которой мыслится процесс выделения и фиксации учащимися предмета исследования в рамках объективно известного знания в форме вопроса, задачи или задания. Затруднение, испытываемое учащимся в случае возникновения проблемной ситуации, часто, и во многом остается на уровне слепого познания, которое разрешается по мере овладения учебно-познавательными умениями (приемами) перевода затруднений в «знание о незнании». Это особенно актуально для естественнонаучной части содержания образования тех наук, где существует проблема соотношения реального объекта и знания о нем, т.е. объекта и предмета исследования (изучение). Что в свою очередь предопределяет необходимость формирования у школьников приемов учебно-познавательной деятельности.

4. Исследовательская деятельность учащихся выступает как форма образовательного процесса, это отличает ее от деятельности ученого, для которого исследование способ познания, решение проблемы, которая направлена на овладение объективно новым знанием. Поэтому для характеристики исследовательской деятельности учащихся употребляется понятие учебно-исследовательская деятельность. Правомерно также употребление введенного В.В.Давыдовым термина «квазиисследование» [4, С.35].

5. Отличительной особенностью учебно-исследовательской деятельности является наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановка проблемы, ознакомление с литературой по данной проблеме, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и выводы [1, 2 и др.].

Литература

1. *Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24-33.
2. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
3. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. / Т.Кун. Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.

4. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Бем., г. Саратов

Все больше выпускников школ и вызов понимают, насколько им нужны знания, практические и интеллектуальные умения для самоутверждения, самореализации в этой жизни. Те учащиеся, которые после окончания учебного заведения не будут уметь самостоятельно работать с информацией и приобретать знания, не смогут рассчитывать на успех в постиндустриальном обществе. Это общество, называемое также обществом информационных технологий, в отличие от индустриального общества конца XIX – середины XX веков, гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Итак, необходимо таким образом построить систему образования, при которой в центре внимания были бы индивидуальные особенности обучаемых. Для этого используются разнообразные педагогические технологии, среди которых проектный метод – один из наиболее адекватных указанным целям. При этом учитель приобретает несколько иную роль, нежели при традиционном обучении: не контролирующий субъект познания, а организатор самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентный консультант и помощник.

В условиях информатизации образования любые педагогические технологии немислимы без широкого применения программных и технических средств информатизации (таблица 1), позволяющих в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции этих методов, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

Таблица 1.

Средства информатизации	Технические	Хранения и обработки данных	<ul style="list-style-type: none"> • персональные компьютеры; • рабочие станции; • вычислительные системы; • устройства ввода/вывода; • накопители (магнитные, оптические др.).
		передачи данных	<ul style="list-style-type: none"> • сети ЭВМ; • цифровые технические средства связи; • телекоммуникационные системы передачи аудио, видео и мультимедийной информации.
	П	Системное ПО и	<ul style="list-style-type: none"> • операционные системы и среды;

		системы программирования	<ul style="list-style-type: none"> • сервисные оболочки; • утилиты; • системы и языки программирования;
	Реализация технологий	универсальных	<ul style="list-style-type: none"> • текстовые и графические редакторы; • системы управления базами данных; • табличные процессоры; • средства моделирования объектов, процессов и систем.
		профессионально-ориентированных	<ul style="list-style-type: none"> • издательские системы; • профессионально-ориентированные системы автоматизации расчетов; • системы автоматизации проектирования, научных исследований и пр.

В концепции формирования информационного общества в России отмечается, что основные направления процесса информатизации связаны с созданием развитой информационной среды общества, одной из основных компонент которой является образовательная информсреда, которая включает в себя специально организованный комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности.

Благодаря созданию и развитию образовательной информационной среды, компонентами которой являются виртуальные представительства каждого учебного и культурного заведения, можно значительно повысить эффективность образовательного процесса в России, и, особенно, в сельских образовательных учреждениях, удаленных реально, но не виртуально от крупнейших культурно-исторических и образовательных центров.

В образовательной информсреде выделяют несколько уровней представления образовательной информации в сети. На локальном уровне общеобразовательные школы представляют:

- информацию о внеурочной жизни;
- материалы вступительных экзаменов различных вузов;
- вопросы билетов школьных выпускных экзаменов;
- темы рефератов по различным предметам;
- доклады, рефераты, выступления школьников на семинарах и конференциях;
- тематические списки дополнительной литературы;
- описания лабораторных и практических работ.

На региональном уровне образовательная информация включает в себя:

- учебно-методические материалы из разных школ, центров развития образования, ИПКиПРО, учебно-методических кабинетов;
- научные материалы, создаваемые для школ местными институтами и университетами;
- экономические материалы, предоставляемые местной администрацией, банками, предприятиями;

- организационно-управленческую информацию;
- правовую (местное законодательство) информацию.

И, наконец, на внешнем уровне происходит представление образовательной информации, как части общероссийского сегмента Интернета (Рунета) и Всемирного Интернета. Школы и ВУЗы используют разнообразные ресурсы российского и всемирного Интернета:

- известные отечественные и зарубежные библиотеки;
- известные отечественные и зарубежные музеи и галереи (Третьяковка, Русский музей, Эрмитаж, Московский Кремль и так далее);
- гипертекстовые энциклопедии и словари (космонавтика, боги и герои древнего мира, толковый словарь В.И. Даля и С.И. Ожегова);
- дистанционные образовательные центры, организующие проектную деятельность учащихся и просто образовательные сектора (Эйдос, ДОО, Школьный сектор ассоциации Реларн и другие).

Школы представляют на этом уровне иноязычные варианты школьных веб-сайтов, результаты исследовательской и творческой работы в телекоммуникационных отечественных и международных проектах.

Использование Интернета способствует формированию и развитию способностей учащихся к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации. Образовательная информация может теперь рассматриваться как понятие интегративное, вбирающее в себя разнообразные виды информации (текст, графика, видео, аудио, гипертекст) и различные формы ее предъявления в сети (веб-сайт, веб-квест, электронный учебник, образовательный портал и так далее). Этим объясняется популярность использования Интернета и компьютерных технологий в целом при работе над проектом. В частности, на следующих этапах:

- поиск материала для исследования;
- обработка полученных данных. Компьютер позволяет точно по введенным данным строить различные диаграммы, графики, составлять таблицы и т.д. (рис. 1)

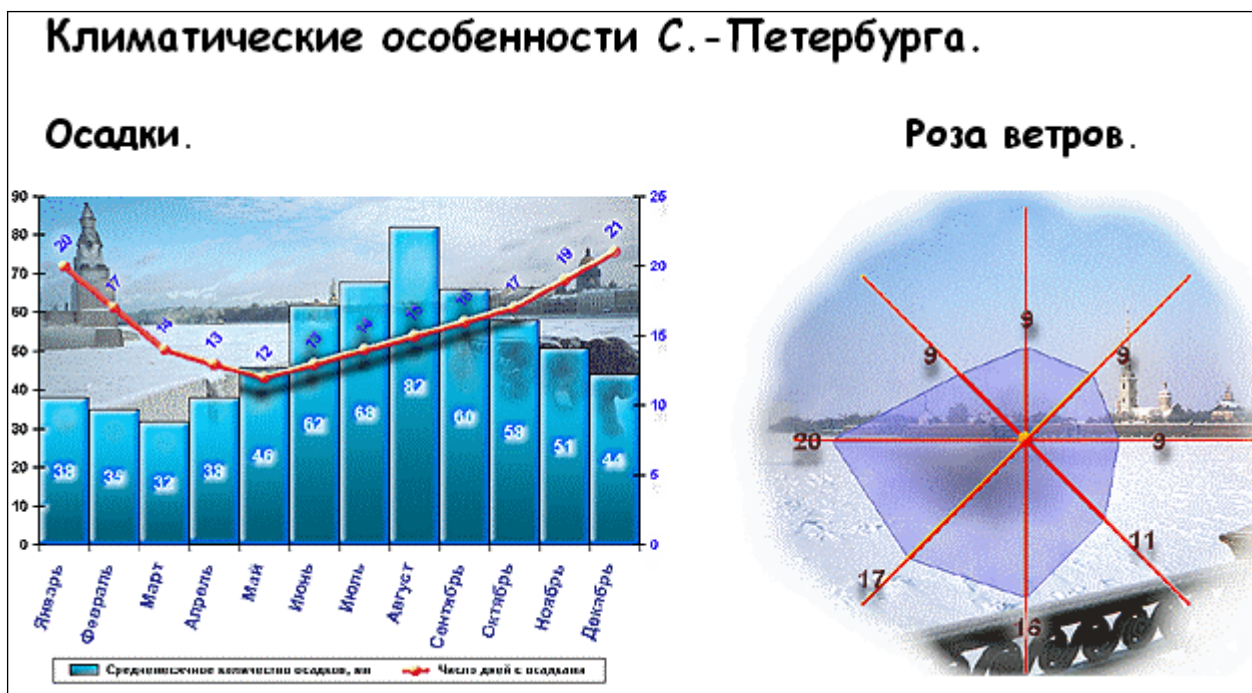


Рис.1. Обработка полученных данных в Excel.

- оформление результатов исследования с помощью текстовых программ, программ-презентаций (Рис.2) и т.д.

Утро вечера мудренее

Задача: Выяснить значение сна в режиме дня и его влияние на здоровье человека.



Гипотеза: сон - важнейший физиологический процесс, влияющий на здоровье человека.

Методы: Научные данные, опрос и факты из истории.



Рис.2 Фрагмент презентации ученика.

- использование дидактических материалов к проекту, позволяющих проверить качество освоения материала (Рис.3).

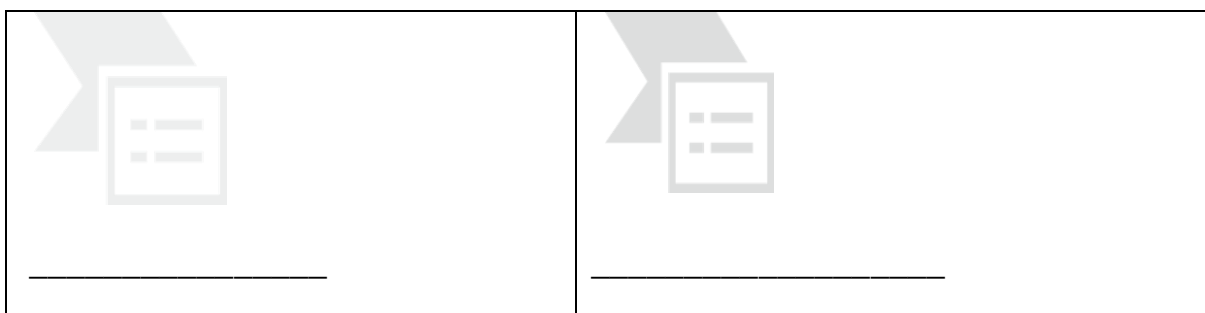


Рис.3 Фрагмент дидактического материала.

- создание Web-сайта проекта, способного привлечь к работе над проектом школы из других регионов.

Наконец, можно самим поучаствовать в телекоммуникационных проектах, например, на следующих сайтах (участие бывает платное и бесплатное, время проведения, призы и остальные подробности – на сайтах):

<http://www.vspu.ac.ru/de> – Воронежские викторины и турниры.

<http://edu.km.ru> – проекты, проводимые компанией «Кирилл и Мефодий»

<http://school-sector.relarn.ru/> – проекты, заявленные отдельными школами в Педсовете по средам.

<http://www.eidos.ru/> – Центр дистанционного образования Эйдос.

<http://www.edu.yar.ru> – Ярославские олимпиады

Литература:

1. Диков А.В. Всемирная компьютерная сеть Интернет. Пенза: ПГПУ, 2002.
2. Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Информатика. 10-й класс. – М.: Лаборатория Базовых знаний, 2001.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

(на базе Саратовского художественного училища имени А.П. Боголюбова)

Н.Н. МАНЖОС,

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

СХУ им. А.П. Боголюбова

Социальный заказ общества на подготовку конкурентноспособного специалиста в различных областях народного хозяйства, способного творчески решать поставленные перед ним проблемы, ставит перед образовательными учреждениями повышенные задачи, как в области воспитания, так и в области образования.

Большое значение в педагогической деятельности имеет самообразование, творческая и общественная активность личности. Задача преподавателей психолого-педагогических и других дисциплин – научить студента самому

добывать необходимые недостающие знания. Чтобы стать хорошим учителем, надо не только любить учить, но и любить учиться.

Не секрет, что студенты, поступившие в художественное училище на живописно-педагогическое и скульптурно-педагогическое отделения, в первую очередь видят себя преуспевающими живописцами и скульпторами, и только очень немногие изначально ставят перед собой цель – стать учителями изобразительного искусства. И когда студенты на втором курсе начинают изучение психолого-педагогических дисциплин, то преподавателям этих дисциплин приходится немало времени и сил потратить на объяснение важности изучения данных предметов, знание которых пригодится не только в педагогической деятельности, но и в воспитании собственных детей.

В частности, на первом занятии им предлагается для обозрения программы всего курса по педагогике, психологии, основам педагогического мастерства, методике преподавания изобразительного искусства и количество часов, отведенных на прохождение каждой темы. Как правило, после изучения этих программ, некоторые студенты высказывают недоумение по поводу малого количества часов, отпущенных на изучение такого обширного материала. Вот тут-то и предлагает преподаватель подумать над тем, а как сделать так, чтобы и материал был изучен в полном объеме, и нагрузка на студентов была бы посильная.

Наталивая на мысль о проектах, преподаватель подводит студентов к тому, что они сами предлагают изучение отдельных тем осуществлять группами, в которые объединяются студенты, заинтересовавшиеся одной и той же темой. Например, на изучение системы образования зарубежных стран отводится всего 4 академических часа, за которые, конечно же, невозможно подробно изучить данный материал. Поэтому студенты сами выбирают ту или иную страну, подбирают по ней нужную литературу, используют информацию из Интернета, оформляют все это в коллективный подробный план-конспект урока и обязательно составляют опорную схему для рассказа, который у представителя от данной группы студентов занимает всего 10-12 минут.

В предложенном рассказе обязательно дается историческая справка по развитию образования в предложенной стране, система образования в современный период, отличительные особенности системы образования в данной стране от системы образования в России, если возможно, ее достоинства и недостатки. После ознакомления с предложенным материалом, докладчик отвечает на вопросы присутствующих и может сам задавать вопросы. На это уходит от 7 до 10 мин. Таким образом, за 4 академических часа студенты знакомятся с системой образования 8-9 стран. Все планы-конспекты по данному материалу складываются в отдельную папку, чтобы каждый мог при желании ознакомиться с данным материалом. Это очень удобно, особенно для тех, кто по каким-либо причинам пропустил данное занятие.

Далее преподаватель совместно со студентами оценивает труд данной группы студентов. Такая методика ведения занятия дает каждому почувствовать себя еще до педагогической практики в роли педагога, что

проще сделать в аудитории, где присутствуют одnogруппники. Иногда эти занятия проводятся в виде конференции для студентов всего курса, что позволяет продолжить более глубокий диалог по рассматриваемому вопросу.

Немаловажной проблемой при подготовке будущих педагогов является недостаточная оснащенность современными учебниками и методической литературой, в которых можно было бы почерпнуть новые идеи, новаторский педагогический опыт, современные достижения как отечественной, так и зарубежной педагогики. По-прежнему, в основе всех учебников по педагогике в основном освещаются только типы и виды методов обучения и воспитания. В результате, значительное количество выпускников педагогических отделений не умеют пользоваться новыми методами обучения и воспитания и оказываются слабо подготовленными к практической работе. И опять на помощь приходят проекты по изучению новых методов обучения, которые осуществляют заинтересованные студенты. Ими изучаются инновационные методы, методики в области воспитания и образования, используемые педагогами-исследователями нашей и зарубежных стран. По результатам этой работы собираются круглые столы, конференции, ведутся дискуссии.

Несомненно, педагогический труд более чем какой-либо другой вид профессиональной деятельности, требует призвания, но педагогами не только рождаются, но и становятся, зачастую не помышляя об этом. Преподаватели психолого-педагогических дисциплин от занятия к занятию знакомят студентов с тайнами данной профессии, формируют интеллект и культуру учителя, учат человечности, доброте и душевности.

Большое значение для становления будущего педагога является педагогическая практика. Очень часто студенты, показавшие хорошие и отличные результаты по теории, выходя на практику, не могут найти контакт с учениками и, наоборот, те, кто в теории не особенно был силен, в школе показывает свои организаторские способности, педагогический такт и выдержку, умение находить контакт с детьми. И очень важно, чтобы в это время рядом оказался опытный, умный, добрый наставник, иначе специалист может быть потерян для нашей школы. Вместе с опытным педагогом на помощь вновь приходит проектное обучение. Студенты объединяются в группы по подготовке уроков в одном и том же классе, решают какие репродукции подготовить к той или иной теме, в какой последовательности их показать, какой метод в рисунке наиболее предпочтительнее и т.д. Как правило, после таких красочно подготовленных уроков дети начинают к ним тянуться, «раскрывают» свою душу.

После прохождения практики студенты в своем большинстве делают определенные выводы по поводу выбора педагогической профессии. И если они еще не решили окончательно для себя, будут педагогами или нет, то твердо знают, что у них есть возможность найти свое место и на этом поприще.

Одной из главных проблем среди перечисленных остается создание морально-психологического климата в учебной группе. От этого климата зависит и творческий поиск, и высокая культура, и увлеченность

педагогическим трудом. Работа над совместными проектами сплачивает студентов, они становятся дружнее, внимательнее, более терпимыми друг к другу и к окружающим.

Перечисленные проблемы обязаны решать большой круг специалистов – это и руководство училища и школы, в которой проводится практика, и все преподаватели училища, да и сами студенты, заинтересованные стать высококвалифицированными специалистами.

Преподавателями всех дисциплин, не только психолого-педагогических, но и специальных, руководством училища ведется большая работа в этом направлении. Многие выпускники после окончания училища связывают свою профессиональную жизнь с педагогическим трудом, работая в общеобразовательных и детских художественных школах, студиях изобразительного искусства. Даже в Саратовском художественном училище имени А.П. Боголюбова 90% преподавателей специальных художественных дисциплин являются его выпускниками, которые при поступлении в училище и не думали о педагогической деятельности.

ТВОРЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

И.Г. Омельчук, г. Тюмень

Польза от развития творческой литературной деятельности очевидна – расширяется кругозор учащихся, ребята стремятся и учатся правильно выражать свои мысли устно и на бумаге, внимательнее относятся к русскому слову, используя богатства русского языка.

Правда, не всегда получается создать сочинения, насыщенные образными выражениями. Если ребенок мало читает высокохудожественной литературы, отдает предпочтение комиксам или развлекательной литературе (таких книг в магазинах сейчас больше всего), то словарный запас его скудеет и ему трудно подобрать слова для создания образа.

Именно поэтому в данной статье я хочу поделиться опытом работы с младшими школьниками. С первого класса ребята нашей гимназии попадают в мир творчества и фантазий. Этому способствует программа, по которой ведется обучение в начальных классах – «Школа 2100», рассчитанная на развитие речи не только на чтении, письме, но и на уроках математики, окружающего мира. Помогает развитию творчества и сильный педагогический коллектив гимназии, и разнообразные формы проведения внеклассного чтения, когда урок переходит в урок-отчет, урок-викторину, урок творческого полета каждого ученика. Результатом такой работы могут служить литературные журналы, которые четвертый год издаются начальными классами. Они являются маленькой

крупницей вдохновения, творчества и полета детской фантазии, а так же итогом кропотливой работы учителя с каждым ребенком.

Первый этап работы заключается в том, что необходимо создать словарный запас учащихся, научить их образному восприятию окружающего мира. Он начинается в *1 классе*, в апреле месяце, когда дети только заканчивают азбуку. Мы говорим с ними о весне, в это время в гимназии проходит декада экологии, дети много размышляют о природе, читают и отгадывают загадки, пословицы, стихи, подбирают образные слова, рассматривают репродукции и наблюдают за природой на прогулках. После такой работы словарь первоклассников обогащается новыми словами, т.к. образы весны и пробуждающейся природы окружают их на каждом шагу. Многие уроки плавно переходят в творческую мастерскую, где каждый ребенок пытается создать свой образ весны. Слова, которые ребята находят для её описания, я пишу на доске, они помогают маленьким творцам в составлении зарисовок. Темы для мини-сочинений: «Весенняя сказка», «Путешествие молодого листика в городе», «О чем рассказала весна» и др. Затем мы обсуждаем то, о чем можно написать в каждой теме, какие репродукции о весне помогут ее раскрыть. И вот включена музыка, розданы листы, работа началась...

К этому моменту первоклассники еще не писали самостоятельных сочинений, они не составляли плана, но уже были готовы выразить свои чувства на бумаге. Если они не могли составить предложение или верно написать слово, то получали помощь педагога. Каждый ребенок учился выражать свои чувства с помощью бумаги и ручки, поэтому проверять такие сочинения можно было только карандашом, чтобы не вспугнуть ребенка количеством ошибок или страхом перед плохой оценкой. Еще одно обязательное условие – дети писали сочинения только на уроке. Дома могли лишь переписать работу, исправленную учителем. Так родились «Уроки творчества», совмещающие в себе уроки русского языка и литературного чтения, знакомства с окружающим миром и уроки развития речи.

Эти уроки и в дальнейшем не стали стандартными уроками обучения написанию сочинений по общепринятой методике, а были именно уроками творчества, которое вспыхивало ситуативно, в зависимости от прочитанной книги, просмотренного фильма, обсужденной ситуации. Полный рабочий день гимназии способствует тому, что, не нарушая плана занятий и не отставая по программе, мы можем проводить эти уроки даже в основное учебное время, распределяя его на свое усмотрение.

Второй этап – обогащение словарного запаса учащихся, формирование образного мышления и умения письменно излагать мысли. *Во втором классе* работа расширилась, дети писали сочинения при изучении состава слова, экологические сказки, сочинения – продолжения по прочитанным произведениям.

Когда мы читали книги А.Волкова, неожиданно пришла мысль: дать ребятам возможность написать свою сказку, опираясь на уже прочитанные. На

уроках изобразительного искусства ребята пробовали проиллюстрировать эти сказки, получилось неплохо, их иллюстрации поместили в нашем сборнике. В конце второго класса с помощью родителей мы выпустили первый сборник сочинений наших учеников.

В третьем классе работа над созданием творческих работ, основанных на эмоциональном восприятии мира детьми, продолжилась. *Условия оставались прежние* – писать только в классе, не прибегая к помощи родителей. На уроке разрешалось спрашивать написание незнакомых или трудных слов, отдельных словосочетаний, проверялись такие сочинения только простым карандашом, происходил индивидуальный разбор ошибок в правописании и фразеологии. Цель была – совершенствовать письменную речь учащихся, учить выражать свои мысли и чувства, строить связную письменную речь, развивать фантазию, умение анализировать. Поэтому оценивались эти сочинения только положительно – ребенок творил.

На уроках внеклассного чтения *в третьем классе* мы изучали творчество Ганса Христиана Андерсена. Знакомились с биографией, читали сказки – все, как в любой школе. Но вот наступил просмотр художественного двухсерийного фильма «Жизнь, как в сказке» Фильм длинный, поэтому смотрели в несколько этапов. После просмотра первой части я видела, как были поражены дети увиденным, их охватили эмоции, возникла потребность поделиться впечатлениями. Поэтому сначала мы в разговоре друг с другом обменивались впечатлениями, пытаюсь понять Ганса, его поступки и соотнести их со своим жизненным опытом. Говорили много, но, зная своих детей, ощущая, какие чувства их переполняют, мне захотелось сохранить их размышления. Здесь же, в течение 20 минут ребята написали первую часть сочинения – размышления. Этому жанру не учились на специальных уроках, но все сразу поняли, что надо просто выразить свои мысли на бумаге, не только описывая события, но и размышляя над поведением героев фильма. Просмотр следующей части задержался, но и после него ребята снова много говорили, обсуждали, пытались понять героя и его окружение. Финал фильма трагичен, ребятам надо было выговориться. Снова мы писали мини-сочинение, размышляли. Так появились первые сочинения по Андерсену «Жизнь, как в сказке».

После прочтения многих сказок Андерсена, составления отзыва (у каждого есть читательский дневник, в котором ребята пишут отзывы на прочитанные произведения), работа по сказкам Андерсена продолжается. Это и викторины по его произведениям, и письменные работы по отрывкам из его сказок на уроках русского языка, и просмотр мультфильмов. Завершающим этапом является написание сказок, в которых ученики стараются подражать датскому сказочнику.

Третий этап – творческий, включающий дальнейшее развитие приобретенных ранее умений и навыков, овладение различными письменными стилями и жанрами. В четвертом классе на уроках литературного чтения знакомимся с историей становления детской литературы. Прочитав рассказы на нравственные темы авторов XVIII века, пытаемся с детьми создать свои

произведения в этом стиле; перейдя к следующему этапу изучения литературы, пишем путевые заметки, учимся сочинять басни, пытаюсь подражать И.А. Крылову; придумываем сказки, подражая Д. Ушинскому. Готовясь к городским олимпиадам и конкурсу «Русский медвежонок», читаем и изучаем немало фразеологизмов. Позже создаем мини-сочинения с использованием фразеологизмов.

Дети не боятся уроков творчества, на них фантазируют, мечтают, размышляют, спорят и делятся своими переживаниями. Эти уроки помогают воспитывать умение слушать и слышать, прислушиваться к чужим и своим чувствам, анализировать поступки – воспитывают нравственно через творчество и фантазию.

Такая работа, проводимая последовательно в течении четырех лет с младшими школьниками, показала, что ребята успешнее пишут сочинения, умеют письменно выразить свои мысли, оценивать поступки героев, анализировать свои. Конечно, эту работу необходимо продолжать в среднем и старшем звене, которая возможна на уроках риторики и различных спецкурсах.

Надеюсь, уроки творчества и фантазии не пройдут бесследно для учеников начальных классов. Пусть они не станут писателями или литературными критиками, но их слово не будет косноязычно, а грамотно построенная речь сделает их интересными собеседниками.

Нами накоплено немало творческих работ младших школьников, вышли два сборника их работ (за 1-2 классы «В одном прекрасном детстве» и за 3-4 классы «Мы родом из детства»). Чтобы видна была динамика формирования творческой фантазии учеников и, будучи ограничена рамками данной статьи, я предлагаю работы своих двух учеников – Пестовой Ксении и Свяжиной Софьи.

1 класс

Пестова Ксения

Весенняя сказка

Однажды я гуляла по лесу и вдруг увидела девушку. Она была красивая, в платье из цветов: подснежников и медуниц. Ее волосы были как ручейки. На ее руке сидел голубь. Он был пушистый, потому что спал. У девушки были голубые глаза. Ее губы были красные-красные. Я оглянулась и увидела, что солнце заходит за холм. Но вдруг подул ветер и весна растаяла. Я подумала, что завтра будет хороший день и меня отпустит мама в лес посмотреть на красавицу весну.

Когда я проснулась, то пошла в лес. Я увидела, как весна сидит на пне и расчесывает волосы. Я вернулась домой и стала рассказывать мою сказку.

Приключение осеннего листика

Пестова Ксения

Однажды подул сильный ветер, я слетел с дерева. Так и начались мои приключения.

Я летел над полями и увидел дерево и подумал, что это моя мама. Я стал кричать: «Мама! Мама!» Но деревце меня не слышало. И так, я полетел дальше. Навстречу мне попадались луга и леса, мне захотелось спуститься, но я не знал, как остановить ветер.

Мне стало грустно и вдруг я увидел стаю птиц. Я полетел с ними. Вдруг я упал на берегу Африканского моря. Ко мне подбежали чернокожие дети и стали восхищаться мною. Они пустили меня по морю. Я плыл, плыл и плыл и доплыл до своей мамы. Она с радостью взяла меня в объятия.

2 класс

Пестова Ксения

Про бабочку, которая летала

Однажды проснулась бабочка и подумала о том, что уже утро и надо полетать. Она взлетела и полетела над полями и реками. Но вдруг она запуталась в дороге и направилась в другую сторону. Она летела-летела и вдруг увидела красивых птиц. Они сидели на высоком дубе и пели. Бабочка полетела дальше и увидела, как к ней навстречу летит стая заморских птиц. Она спустилась вниз и увидела красивый город; который назывался США. Она увидела детей и взрослых. И осталась в нем.

3 класс

Сочинение – размышление Пестовой Ксении

Сегодня я перенеслась в сказки Андерсена и посмотрела о нем фильм. Какой сначала плохой и жестокой была его жизнь! О Гансе я узнала, что он был очень весёлый, и его звали даже шутком, но вскоре всё изменилось. В Копенгагене он встретил очаровательную девушку и ещё одну девушку, которой было тяжело ходить. Вторая девушка полюбила его, а её отец приютил Ганса.

Первоначально Ганс был глуп, несдержан и необучен манерам, но через год он становится настоящим джентльменом. Дженни Ли была очаровательна. Сначала она не верила в его бредни, но когда она перенеслась в одну из будущих сказок, она поверила и очень любила слушать эти, хотя и глупые, но интересные сказки. Ганс пытается попадать на все концерты Дженни Ли и познакомиться с ней поближе и ему кажется, что жизнь как сказка!

Досмотрев фильм, я поняла, как хорошо, когда ты можешь столько чувствовать счастья и любви. Дженни была нахальной и холодной к Етте, но Етта не замечала этого и пыталась продолжать любить Ганса всем сердцем. Ганс был болен Дженни, и Етта это понимала, но не переставала его любить. Сама Дженни не любила Ганса, а просто хотела быть его подругой. Но Ганс не понимал и скитался за ней. Молодому сказочнику казалось, что жизнь как

сказка мила! Книжки стали печататься по всему миру. Андерсену казалось, что всё будет очень хорошо, как в доброй сказке. Но вскоре на семью обрушились несчастья, и добрая, робкая и незащищенная Етта погибла.

Ганс опустилсЯ во мрак. Но сказка – это придумка, а жизнь – реальные события!

Ночные балы **Пестова Ксения**

В одном из старых домов Праги стоял столик, на котором, красуясь собой, стояли 4 куклы из фарфора. На первой было одето платье из тонкого шёлка, на ткани были вышиты невероятные узоры из серебра. На второй была одета шубка из белоснежного бархата, и тонкая шляпка из вельвета. Третья восторгалась своим сарафаном из лисьего меха, который отец хозяйки снял с лисы, что убил на охоте. Ну, а самая молоденькая девушка была в пышном платье из бывшего шёлкового платка, а на головке, как будто примагниченная, была серебряная корона. На том же столике стояли 4 джентльмена, которые были одеты во фраки из чёрного бархата. Дамы строили глазки джентльменам, а те склоняли головку в знак уважения.

Однажды ночью джентльмены подошли к дамам и сказали:

- Здравствуйте, барышни.
- Здравствуйте, господа.
- Барышни, не хотите ли вы с нами потанцевать?
- Но где, месье?
- Да на нашем столике! – сказали джентльмены, протягивая им руки.

И бал начался! Все кружились, танцевали на своих хрупких ножках. Это был их первый танец, и поэтому они кружились в вальсе очень медленно, но потом всё быстрее, быстрее. Скоро наступил рассвет, но они всё же успели прибежать на свои подставки. И вот следующие 18 часов прошли. Ночью фигурки стали вновь танцевать, но уже новый танец. Этот танец они сами придумали! Это было так весело, потому что танец был подвижным. Тут кукла упала, но джентльмен подхватил её, и они продолжили танцевать. И так они танцевали каждую летнюю ночь, пока не попали в музей.

Использование фразеологизмов в рассказе 4 класс

Сказка про мальчика **Пестова Ксения**

Жил был мальчик с именем Коля. Однажды ему задали столько уроков, что «куры не клевали». А Коля их делать не хотел. На следующий день пришёл он в школу, и весь урок сидел «как на иголках», а тут как назло, учитель русского языка зовёт к доске. А Коля не знает, что ему задали, растерялся и «сел в калошу». На следующем уроке, на математике, он опять сидел, как «на

иголках» и тут, к его горю, опять вызывают к доске. И тут Коля «попал впросак». Так было и на остальных уроках.

Вот какой плохой день был у Коли!

Сказка по Ушинскому 4 класс

Белочка – припевочка Пестова Ксения

На высокой ёлочке, у которой есть зелёные иголки, сидела белочка-припевочка.

Хвостик рыженький, пушистенный украшает кумушку белочку. Глазки зелёные, круглые, большие.

У кумушки-проказницы весёленький нарядец, рыженькая шёрстка. Ушки на макушке. Зубки большие, грызёт грибы, белы у белки зубки.

Прыгает белочка с ветки на ветку – грибочки ищет, орешки таскает, на зиму запасается, потом опять из дупла – бельчаток оставила. Упрыгала кума в лесок, тихонько, быстренько. Вечерком вернулась, к деткам повернулась, всех спать позвала и в спальню пошла. У белочки – припевочки домик тёплый, мягкие в нем перины. Жить в этом домике хорошо.

1 класс

Свяжина Софья Весенняя сказка

Однажды я встала рано-рано и собралась идти в лес. Я увидела очень красивые цветы и деревья. На деревьях уже распускались почки. Из-под снега вылезала травка. Блестело весеннее солнышко, но еще не грело. Мне так нравится ходить в лес, потому что там очень красиво и еще свежий воздух. Больше всего мне нравится ходить в лес весной, потому что мне очень интересно смотреть, как распускаются почки и цветы. И еще как тает снег и какой он стал мягкий.

2 класс

Свяжина Соня

О муравьишке, который живет рядом с нами

Жил-был муравьишка. Жил он в прекрасном месте около нашего дома. Но потом приехала машина и она пустила всего один раз газ. Все равно уже не было свежего воздуха. Потом прибежали два муравья и посоветовали бросить этот муравейник и построить новый в лесу. Он так и сделал: построил новый муравейник в лесу и ему было так прекрасно в этом лесу, и уже некто не пускал газ.

3 класс

Сочинение-размышление Свяжиной Сони

Сегодня я узнала намного больше о Г.Х. Андерсене, чем раньше знала что-то о нем. Мы посмотрели фильм с необыкновенным названием «Жизнь как сказка». В этом фильме Г.Х. Андерсен уезжает в Копенгаген. Там он пытается немного заработать. В некоторых моментах Г.Х. Андерсен попадает в сказку, которую он сочинил. Иногда он очень много сказок сочиняет на ходу.

Он приехал в тот город, где были воспитанные люди. И поэтому все его держат за очень невоспитанного человека. Вообще у Г.Х. Андерсена была очень трудная жизнь. И кто создавал этот фильм, хотели показать, как было трудно жить Андерсену.

К сожалению, я досмотрела фильм «Жизнь как сказка». В конце, когда Андерсен приехал в свою приемную семью, они сказали, что Етта погибла, но было неизвестно, она сгорела в пожаре или умерла от холода. Когда Дженни готовилась к свадьбе, то вошла Етта и у нее в руках была белая кружевная шаль. А у Дженни было белое платье, тогда Дженни выхватила шаль из рук Етты! Получается, Дженни повела себя просто как эгоистка.

В этом фильме встречаются и вправду очень много сказок. Етта на самом деле очень сильно любила Г.Х. Андерсена, а Дженни не любила, и когда Ганн сказал, что он вернется женатым, то Етта очень обиделась. У Г.Х. Андерсена была и вправду очень сложная жизнь.

Балерина и лыжница Свяжина Соня

- Здравствуйте! Нас зовут балерина и лыжница, – и балерина стала хвастаться, какая она красивая – посмотрите, какие у меня изящные ножки и личико, ну а ручки – просто прелесть, а волосы ещё роскошнее.

А тут и лыжница подросла и стала рассказывать про себя:

- Ну что ты хвастаешься, я тоже не хуже тебя. У меня очень красивые лыжи, сделанные из самого лучшего красного дерева. И самый прелестный зимний костюм.

Но, пока девушки хвастались, наступил вечер, и балерина сказала:

- Ах, я так устала, давай спать.

- Хорошо, пожалуй, на сегодня хватит хвастаться, – сказала лыжница. И они уснули сладким, пресладким сном. Но, когда они уснули, балерине приснился сон, как они вместе отправились в путешествие по огромному миру. И когда наступило прекрасное утро, балерина сказала лыжнице:

- Ох, какой мне приснился страшный сон, как мы уехали в другую страну.

- А что в этом плохого? Давай, и правда, отправимся в путешествие, – сказала лыжница.

- Ну, давай, но у меня есть сомнения, так как на лыжах катаются только зимой, но сейчас лето, а ты в шубе, ты же угоришь, - сказала балерина.

- Но, у меня шуба из фарфора, и мне не будет жарко, – сказала лыжница.

И вот они слезли с комода и выждали момент, когда хозяйка стала уходить, и незаметно зашли в лифт вместе с хозяйкой. Тогда лифт сказал:

- Куда это вы собрались?

- Мы хотим отправиться в путешествие, – сказали девушки.

Лифт хотел предупредить их, что их может переехать на улице машина. Но вот они вышли и пошли на другую улицу. И вдруг поехал автобус. Они так испугались, что вернулись домой и жили очень хорошо. Их все протирали от пыли и жили они прекрасно!

Сказки по Д. Ушинскому 4 класс

Белочка

Свяжина Соня

Сидит белочка у себя в дупле и рассуждает о своих плюсах и минусах.

«Интересно мне, вот у меня – больше плюсов или минусов? Хвосточек у меня рыженький, пушистенький. Лапки маленькие, аккуратненькие, цепкие. Ну, а мордочка – крошечная, с черненьким, мокреньким, чуть-чуть пушистеньким носиком. А ушки-то у меня малюсенькие, треугольные, словно крыши у домиков, рыженькие.» Ну, а так как белка-то хвастливая, гордая, самолюбивая, поэтому она и сказала : «А у меня нет минусов.» А живет-то белка в дупле, а там-то у нее сухо, чисто, все убрано. А питается она грибочками, ягодами, орешками. Хорошая жизнь у белки.

Не судите, да не судимы будете

Свяжина Соня

Был на свете такой класс 4 «Б». Один раз к ним пришёл новый человек. Все начали его оценивать. Мальчики говорили: «Он сидит на уроке и «уши развесил»». Ну, а девочки говорили: «Зачем вы ему «все уши прожужжали», у него, наоборот, у него же «ума палата». Всё это время Ирина Геннадьевна слушала, как мы оцениваем этого человека, и когда она вошла, то сказала нам: «Из вас никто не прав, потому что вы ещё не пообщались с ним, а уже оцениваете, «не судите, да не судимы будете»».

Кот Мурчалю

Свяжина Соня

Жил кот по имени Мурчалю.
И было восемь месяцев ему.
Его хозяйка на руках качала,
Пока он рос, не доверяя никому.

Мурчалю рос и был он очень избалован.

Привык, что все дозволено ему.

Ведь будучи любим и зацелован,
Не приходило в голову ругать
Мурчало

Ни-ко-

му.

Таким доверием воспользовался
котик

И вздумал он немножко пошалить.

В то время, как хозяйева трудились на
работе,

Решил Мурчало всех развеселить.

Пролил он все варенье на столе

И мед размазал лапой,

А вечером ответил он семье,

Что сделал это папа.

Но папа о-о-чень возмутился

И папа о-о-чень рассердился.

Он на Мурчало злобу затаил

И вскоре котику он отомстил.

Налил он в тапочки воды,

Оставил на ковре он мокрые следы.

А всем сказал, что тут напакостил
Мурчало.

И мама на кота весь вечер
проворчала,

И тапочек в Мурчало полетел,

И приласкать его никто не захотел.

Мораль сей басни такова:

Не надо сваливать на ближнего свою
вину,

Тогда и не придется отвечать за
пакости

Другого

самому!

Обеспечение индивидуальной образовательной траектории при организации профильного обучения

Д.А. Логинов, студент

IV курса биологического факультета

СГУ им. Н.Г. Чернышевского,

г. Саратов

Индивидуализация современного образования является важным направлением в модернизации системы обучения в России. Именно индивидуализация способствует раскрытию творческого потенциала личности, обеспечивает развитие в контексте индивидуальных потребностей и возможностей, а значит сообразно природе (о чём говорили Я.А. Коменский, Ж-Ж Руссо, Л.Н. Толстой и другие не менее известные педагоги). Положительный эффект на индивидуализацию образования оказывает постепенная реализация на практике концепция профильного образования. Данной концепцией достаточно полно отражён вопрос содержания того или иного профиля, а вот развитие актуальных ключевых компетенций у каждой отдельной личности не имеет должного освещения. Так как предлагается возможность выбора профиля и элективных курсов, частично обеспечивается реализация индивидуальной образовательной траектории. Но не оговаривается вопрос о формах организации тех же элективных курсов, задача которых в нашем понимании не только поддержание изучения основных предметов на заданном профильным стандартом уровне и специализация внутри профиля. Мы считаем, что именно в контексте элективных курсов должны формироваться ключевые компетенции – информационных и компетенций личностного самосовершенствования. Их наличие позволяет успешно ориентироваться в информационном поле, постоянно самостоятельно развиваться, что делает личность конкурентоспособной.

Опираясь на понимание индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) как результата реализации личностного потенциала ученика в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности (А.В. Хуторской). А также уникального пути ученика от непонимания к пониманию, от неумения к умению, от незнания – к знанию соответственно индивидуальному стилю учения вне привязки к единому школьному расписанию и классу (Е.А. Александрова) считаем, что для более полного обеспечения ИОТ при организации профильного обучения, необходимо особое внимание уделить проектной деятельности учащихся. Т.е. самостоятельной деятельности, содержащей исследовательскую и практико-ориентированную составляющие, её результатом является материальный и личностно-значимый продукт. Для осуществления функции элективных курсов, указанной выше, предлагаем использовать проектную деятельность учащихся как основную форму их организации.

В рамках осуществления практической составляющей дипломного проекта нами организована совместно с учителем биологии МОУ «Гимназия №87» Е.И. Стяжкиной проектная деятельность учащихся профильного химико-биологического класса. Основными этапами работы с учащимися являются: *организационная встреча*. Следующий этап – *самостоятельный поиск информации*, его первичная систематизация. В зависимости от масштабности проекта этот период может продолжаться от нескольких недель до нескольких месяцев. Третий этап это *подготовка к защите проекта*: систематизация результатов исследований, подготовка текста проектной работы, создание мультимедиа-презентации. Особое внимание уделяется вопросам поведения перед аудиторией, умением задавать вопросы и отвечать на них. Проводится встреча, где учащиеся составляют вопросы к своим проектам и проектам своих коллег, вместе отвечают на них. Четвёртый этап – *защита проекта*. В нашем случае предполагается вынесение защиты проекта на учебно-практическую конференцию школьников «Эврика». Пятый этап – *подведение предварительных итогов* по результатам конференции: отмечаются успехи и недоработки, с целью придания законченности проекту на данном этапе исследования и раскрытия новых проблемных граней.

Итак, на организационной встрече определили общую тему проекта: «ЗОЖ – как норма жизни». В связи с личными интересами учащихся возникли такие темы: «Влияние аудиовизуальной среды на эмоциональные состояния школьников», «Включение в рацион генетически модифицированных продуктов: за и против». С целью расширения образовательной среды нами были организованы поход учащихся в экологическую библиотеку (№17), экскурсия в анатомический театр. Работников библиотеки заинтересовала тематика наших исследований и была предложена идея организовать круглый стол по вопросам ЗОЖ с участием специалистов психологов, экологов, что очень заинтересовало учащихся.

В январе месяце планируется проведение конференции, пройдёт защита проектов и подведение первых итогов.

Таким образом, мы считаем, возможным реализовать индивидуальную образовательную траекторию учащихся профильных классов. Основной целью является приобщения учащихся к научной работе, достижение этой цели осуществляется через сферу личных интересов учащихся, их потребностей и возможностей, личных целей. В рамках работы над индивидуальным проектом происходит постановка цели, планирование, работа согласно составленному плану и анализ полученных результатов, даются практические рекомендации. Всё это, на наш взгляд, способствует развитию ключевых компетенций.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Е.Е. МОРОЗОВА, А.Г. ТИМОФЕЕВА, М.В. БУЛАНЯ,
О.И. ЛАРИОНОВ, Е.Г. КУЛИКОВА***

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

Успехи и проблемы современных методических систем, ставящих перед собой цели транслировать в сознание формирующейся личности новые установки меняющегося общества, все чаще связываются с возможностями обеспечить как можно более индивидуализированные пути движения личности в ожидаемом направлении. Специфика настоящего этапа в развитии естественнонаучного образования сопряжена с тем, что подобные цели, свойственные прежде преимущественно социо-гуманитарному образованию, стоят теперь и перед ним. С проблемой организации индивидуальных образовательных траекторий приходится сталкиваться и в практике реализации начального естественнонаучного образования.

Естественнонаучное образование в России имеет глубокие корни, насчитывает более чем двухсотлетнюю историю и решает важные задачи современного общества - формирует основы материалистического мировоззрения и понимание жизни как величайшей ценности, экологизирует науку, культуру, производство, повышает нравственный и интеллектуальный потенциал подрастающего поколения.

За годы своего становления естественнонаучное образование в России переживало периоды застоя и периоды активных творческих поисков. Уровень развития науки и техники, а во многом совокупность интересов и потребностей общества определяли его структуру и основные направления – формирование теоретических концепций, отраженных в научной картине мира и связанных через прикладные теории с областями практического применения. Однако современное общество, столкнувшись с глобальными экологическими проблемами, оказалось в тупиковой ситуации. Следствие этого – кризис современного естественнонаучного образования, где естественнонаучная картина мира не носит целостного характера, так как не обеспечивает широкого синтеза законов, по которым развивается природа, с законами развития общества. Стало очевидно, что только в системе культуры возможно то, чего не могут дать основы разных наук: единение научного и философского, теоретического и практического, синтез дробного и целостного видения природы.

В настоящее время в России идет глубокое переосмысление цели, содержания и структуры естественнонаучного образования в свете новых методологических концепций на основе модели «наука в системе культуры». Культурологический подход дает возможность рассматривать различные объекты на широком общекультурном фоне как совокупность компонентов

культуры, являющейся одним из ведущих регуляторов общественной жизни, фактором динамики социума, показателем качества личности, ее деятельности как активного общественного субъекта. Необходимо перевести теоретические положения, выработанные новой методологией в способы практических действий на всех уровнях организации образования и в первую очередь его базового звена – дошкольных учреждений и начальной школы.

В современной начальной школе происходит активное обновление содержания и методов естественнонаучного образования. В структуре учебных дисциплин появился новый интегрированный курс «Окружающий мир». Ранее предметом школьного природоведения была природа и использование ее человеком. В курсе «Окружающий мир» предметом изучения теперь является все окружение человека, как природное, так и социальное. Цель курса «Окружающий мир» можно определить как формирование личности, оптимально взаимодействующей с окружающей средой. Такая личность должна обладать соответствующим сознанием. От нравственного сознания зависит отношение человека к другим людям, экологическим сознанием регулируется отношение к миру природы [1].

Проблема типологии субъективного отношения личности к природе находится в стадии разработки. В публикациях на экологические и педагогические темы можно встретить различные, порой полярные, понятия, характеризующие субъективное отношение к природе: ответственное, экономно-бережное, заботливое, осознанно-правильное, познавательное, субъектно-этическое, нравственное, эстетическое, эгоистическое, прагматическое, утилитарное, рациональное, бесхозяйственное и даже «варварское, хищническое». Наиболее стройной и теоретически обоснованной является типология **субъективного отношения** к природе, включающая 16 типов отношения к природным объектам и явлениям, лежащих на пересечении прагматической и непрагматической модальностей, объектной и субъектной характеристик отношения и таких его компонентов, как перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный [2].

Учитывая специфику экологического воспитательного процесса как воздействия, прежде всего, на духовную сферу личности, ценностно-деятельностный компонент ее структуры, в качестве интегративного критерия экологической воспитанности младшего школьника выступает **нравственно-экологическая позиция**, представляющая собой совокупность экологически значимых ценностно-нормативных установок, эмоциональных, поведенческих реакций и характера взаимодействия ребенка с окружающим миром. Формирование нравственно-экологической позиции личности находится в зависимости от характера приобретаемого ребенком опыта по взаимодействию с окружающей средой (совокупность состоявшихся экологически значимых эмоционально насыщенных взаимодействий ребенка с окружающим миром, запечатлевшихся в его памяти и трансформирующихся в мотивационную сферу). В связи с чем, выдвигается

новый, ранее мало изучаемый критерий экологической воспитанности личности – **экологический опыт** [3].

Таким образом, цель курса «Окружающий мир» можно определить как формирование социального опыта ребенка, осознание им элементарного взаимодействия в системе «человек – природа - общество», воспитание нравственно-эстетического и экологически обоснованного отношения к среде обитания и правил поведения в ней. Реализация поставленной цели требует решения сложных задач. В первую очередь - формирование у дошкольников и младших школьников понятий о многообразии объектов природы и их значимости в природном окружении; эстетическое восприятие окружающей среды; формирование позитивных отношений с объектами окружающего мира. Важно, чтобы на этом этапе дошкольники и школьники не только осмыслили содержание курса естественнонаучной направленности, но и определили личностное отношение к изучаемым объектам, соотнесли их ценность со своими потребностями и интересами, стремлениями и убеждениями. В дальнейшем, необходимо: формирование более глубоких понятий о взаимосвязях в природе, знаний об экосистемной организации природы, системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке и улучшению состояния окружающей среды своей местности, здоровья населения. Важно развитие способностей к целевому, причинному и вероятностному анализу экологической проблемы, стремлений распространять экологические знания и участвовать в практических делах по охране окружающей среды.

В практике преподавания курса «Окружающий мир» стали использоваться новые программы А.А. Плешакова, Н.Ф. Виноградовой, З.А. Клепининой; А.А. Вахрушева и А.С. Раутиана, О.Т. Поглазовой и В.Д. Шилина. В дошкольных учреждениях идеи интегрированного курса «Окружающий мир» с экологической направленностью реализуются на базе программ М.А. Васильевой, И.А. Хайдуровой, Е.Ф. Терентьевой, Н.Н. Кондратьевой, Т.Н. Молодцовой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой. Установлено, что в освоении основ экологической культуры наиболее эффективными являются программы, в основе которых: лежат понятия биологии и экологии; изучаются законы природы, доступные пониманию ребенка; используется особое иерархическое модульное построение: постепенный перевод детей от понимания конкретных фактов к обобщению; от частных, локальных связей к системообразующим.

Необходимо помнить, что содержание естественнонаучных и экологических программ в полном объеме может быть реализовано только при условии введения краеведческого материала, дополняющего и конкретизирующего содержание федерального образования. Реализовать региональный компонент начальных естественнонаучных курсов можно двумя путями:

1. Через включение регионального материала в отдельные темы программ, содержащих краеведческие разделы;

2. Через введение факультативных курсов для работы по программам, краеведческие разделы в которых отсутствуют.

В настоящее время в нашем регионе назрела необходимость обновления методической системы экологического образования и воспитания дошкольников и младших школьников с учетом эколого-педагогического опыта различных государственных и общественных образовательных учреждений. Эффективность разрабатываемой системы будет зависеть от соответствия ее специфике возрастного этапа в развитии личности, социально-психологическому портрету современного младшего школьника и дошкольника и выявления факторов, как способствующих, так и препятствующих гармонизации его взаимоотношений с окружающим. В этой работе важное место занимает поиск адекватных средств и методов, которые помогут справиться с решением поставленных сложнейших задач формирования нравственно-экологической позиции, субъективного отношения к природе через приобретение ребенком социального и экологического опыта в ближайшем социоприродном окружении, на краеведческом материале.

Поэтому в курсе «Окружающий мир» меняется не только его содержание, но и формы и методы преподавания. Если раньше методисты в работе придерживались трех групп методов, выделенных с учетом источника знаний и с учетом деятельности учителя и учащихся, - словесных, наглядных, практических, то теперь ценностный подход к организации экологического образования предполагает проектирование и реализацию методов формирования субъективного отношения к природе [1]. Эффективность этих методов во многом зависит, прежде всего, от того, удалось ли вызвать у детей глубокие переживания к объектам природы, желание обмениваться мыслями и впечатлениями, выразить их в творческой деятельности. Кроме того, биоцентрический подход к методике воспитания детей, ориентировка на биоэкологию и ее ведущие понятия выдвигают необходимость создания совершенно определенных условий для их воспитания. Главная особенность этих условий – привнесение объектов живой природы в предметное окружение ребенка, в пространство его жизнедеятельности. Так, создание и поддержание стационарной развивающей экологической среды ДООУ – является ведущим методом экологического воспитания дошкольников [4]. Подчеркнем, что методом эта деятельность становится лишь в том случае, если она выполняется совместно взрослыми и детьми.

Сформулированные выше условия эффективности методов, востребованных в начальном экологическом образовании и воспитании, в контексте современной дидактики должны быть дополнены требованиями системности педагогических воздействий и их воспроизводимости. Этим критериям в большей степени удовлетворяют так называемые педагогические технологии. Согласно С.Н. Николаевой [5] технология – это методическое обеспечение программы, конкретно реализующее ее главные идеи и положения. Технология – это система экологического воспитания, которая содержит в себе ряд взаимосвязанных и подробно описанных мероприятий,

спланированных на весь учебный год. В результате применения технологии в конце года повышается уровень экологической воспитанности детей, что устанавливается с помощью специального диагностического обследования.

Из субъективной, аксиологической направленности эколого-образовательного процесса, присущей ему практики личностного выбора вытекает необходимость индивидуализации педагогических воздействий, переосмысления профессиональной ориентации педагога с воздействия на взаимодействие субъектов в рамках педагогической технологии. Для реализации понимаемого таким образом эколого-педагогического процесса эффективной технологией на настоящем этапе является метод проектов. Неслучайно проектные технологии стали распространенной формой экологической и общественно значимой деятельности детей.

При этом, на наш взгляд, целесообразность использования метода проектов в экологическом образовании и воспитании дошкольников и младших школьников не является столь очевидной и нуждается в дополнительном обосновании, что является одной из задач нашего исследования. Необходимо особо отметить, что формирование экологических понятий в дошкольном образовательном учреждении имеет целый ряд специфических особенностей. Прежде всего, это касается содержания самого предмета изучения, который очень труден для усвоения. Чтобы увлечь детей в познавательную деятельность иногда необходимо прибегать к особым формам и средствам обучения. Ведущим среди них, как показывает опыт специалистов [6 - 9], является метод проектов.

Другой отличительной чертой формирования экологических понятий у дошкольников является специфика мотивации детей. В.К.Виллюнас [10] выделил два магистральных пути формирования мотивации деятельности ребенка: мотивационное обусловливание и мотивационное опосредствование.

Процессы обусловливания в типичном случае осуществляются на уровне непосредственного чувственного отражения. Главным «воспитателем» в случае обусловливания является конкретная и реально воспринимаемая ситуация, объективные свойства которой служат основой для непосредственного развития новых мотивационных отношений. Примером мотивационного обусловливания может служить воспитательная концепция Ж.Ж. Руссо «метод естественных последствий» изложенная в книге «Воспитание Эмиля». В этой книге автор в частности пишет: «не давайте вашему ученику никаких словесных уроков, он должен получать их лишь из опыта» так же он отмечает: «Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам. Своим болтливим воспитанием мы создаем лишь болтунов». Воспитательная концепция Ж.Ж. Руссо утопична, поскольку он призывает не создавать воспитывающие ситуации, а ждать когда эти ситуации возникнут сами собой, таким образом, воспитателю отводится пассивная роль статиста.

Процессы же мотивационного опосредствования частично или полностью происходят на основе представляемых, воображаемых ситуаций. От процессов обусловливания опосредствование отличается, прежде всего, отсутствием

непосредственно-чувственных подкрепляющих воздействий, вместо которых формулируются те или иные воспитательные аргументы. Таким образом, в случае мотивационного опосредствования воспитывает не воспринимаемая ситуация, а непосредственно воспитатель, пытающийся вовлечь ребенка в воображаемую ситуацию и посредством этого произвести у него желаемые мотивационные изменения. Однако важно подчеркнуть, что такой переход мотивационных процессов на новый уровень отражения влечет за собой определенные потери. Прежде всего, это касается наиболее важного элемента мотивации – эмоции, которая из-за отсутствия непосредственных эмоциональных воздействий перестает быть неминуемой и возникает в зависимости от искусства воспитателя, готовности ребенка вслушиваться в его слова. Компенсировать недостаток эмоций в этом случае, по нашему мнению, помогает разумное сочетание процессов опосредствования и обусловливания чего, безусловно, можно достичь, используя для экологического образования и воспитания дошкольников и младших школьников метод проектов.

Согласно современным положениям системного подхода [11, 12], особенности процесса выполнения определенной деятельности обусловлены, с одной стороны, объективными требованиями и нормативной структурой данной деятельности, с другой стороны – особенностями психологической структуры личности, которая проецируется, реализуется в данном процессе. В ходе реализации проекта ребенок может включить выполняемую деятельность в контекст собственной жизнедеятельности, определяемой наиболее значимым для него содержанием. Тогда выполняемое проектное задание служит поводом для разворачивания наиболее значимой для него деятельности (познание, общение, утверждение себя и др.).

Отметим, что пути совершенствования региональной методической системы начального экологического образования и воспитания нам видятся в активном использовании проектной деятельности не только в работе с детьми, но и в работе с педагогами. Так, нами инициирован исследовательский проект, имеющий **целью** вовлечение детей, подростков, педагогов общественных и государственных учреждений нашего региона в проектную деятельность экологической, образовательной и гражданско-ориентированной направленности.

Задачи проекта:

1) изучить тенденции развития и перестройки системы экологического образования и воспитания в дошкольных учреждениях, школах, педагогическом вузе и ряде общественных организациях г. Саратов и Саратовской области и предложить пути развития региональной Концепции непрерывного экологического образования;

2) организовать систему взаимодействия саратовских специалистов образовательных учреждений и представителей общественных организаций различных слоев населения г. Саратова и Саратовской области по вопросам экологического образования, увеличить и расширить базу зеленых насаждений

города, создать на территории Саратовской области «Зеленые аллеи и уголки Памяти» в честь Великой Победы;

3) апробировать технологию проектной деятельности экологической, образовательной и гражданско-ориентированной направленности. Совершенствовать профессиональную эколого-педагогическую подготовку будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальной школы. Способствовать формированию экологической и гражданской позиции у подрастающего поколения.

В связи с этим мы предлагаем разрабатывать и реализовывать совместными усилиями с педагогами ДООУ и начальных школ г. Саратова и Саратовской области преемственно взаимосвязанные проекты «Зеленая Аллея Памяти» и «Наш дом». Данные проекты согласуются с основными программами, по которым работают образовательные учреждения. Они позволяют развивать у школьников и дошкольников систему знаний о природе и обществе, объектах природы в процессе их взаимодействия с человеком, формировать ценностное отношение к окружающему миру и реализовать деятельностный подход по изучению и охране природы. Однако ключевыми характеристиками проектов будет являться ценностное отношение объектам окружающего мира природы и мира людей, а не правила поведения в их согласии со знанием о «должном» и «правильном». Так, при моделировании аллеи у школьников и своего «Дома» у дошкольников будут выявляться ценностные отношения и предпочтения к объектам окружающего мира, которые можно корректировать и развивать в ходе совместного общения детей и педагога. Важно осознание многообразной ценности природы в жизни человека. В процессе работы над проектом, переживая этические и эстетические чувства, участник проекта сможет соотнести свое отношение к действительности с общечеловеческими нормами и ценностями.

Ознакомление детей с информацией о культурных, исторических и природных объектах г. Саратова, производственной и культурной деятельностью людей в нашем регионе, городе, районе предполагается осуществлять в ходе сбора и анализа информации (полученной на основе наблюдений, личного опыта, взаимодействия с воспитателями, родителями, специалистами разных областей деятельности, и сведений, содержащихся в печатных изданиях) по темам: Природа и люди; Мой город; Волга-матушка река; Улицы нашего города; Сколько стоит дерево; Наш дом и двор; Традиции нашего дома; Детский парк; Растения и животные нашего города; Движение в городе; Промышленность в нашем городе; Лампочкин марафон; Почта в нашем городе; Мусор нашего города; Знаменитые люди нашего города; Памятники нашего города; Праздники в нашем городе; Будьте здоровы!; История Великой отечественной войны в историях наших семей и др.

Важная роль на всех этапах работы отводится педагогу, который, с одной стороны, выступает организатором проекта, а с другой, является его полноправным участником. Считаем, что подобная деятельность будет способствовать овладению будущими педагогами проектной технологией,

развивать их организационные и проективные навыки, формировать ценностное отношение к окружающей жизни и педагогической деятельности. В процессе работы все участники проекта – преподаватели, дошкольники и школьники - получают позитивный опыт социального взаимодействия.

Итогами проделанной работы, детскими продуктами проектной деятельности станут создание своей модели социо-культурной организации пространства в рамках проекта «Наш дом», а в рамках проекта «Зеленая Аллея Памяти» - работа по уходу за растениями аллеи на территории Областного детского экологического центра, посадка деревьев на территории школ, дошкольных учреждений и в зеленых зонах города. Результативность работы педагогов и ученых-методистов, полагаем, будет отражена в разработке технологий, направленных на подготовку будущих педагогов и на совершенствование экологического образования дошкольников и младших школьников.

Начатая работа показывает, что осуществление данного исследовательского проекта позволит:

- оценивать эффективность организации экологической деятельности дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, высших учебных заведений, общественных организаций г. Саратова и Саратовской области и предлагать рекомендации по их совершенствованию;

- обобщать и распространять наиболее удачный опыт работы по организации естественнонаучного и экологического образования и создавать региональные базы данных об опыте образовательной деятельности в нашем регионе;

- совершенствовать подготовку специалистов по дошкольному и начальному образованию на базе педагогического института СГУ;

- предложить пути развития региональной Концепции непрерывного экологического образования населения г. Саратова и Саратовской области.

Программа проекта может обогащаться и расширяться как по пути увеличения количества его участников, так и по пути улучшения качества его содержания. Полученный опыт будет транслироваться перманентно в дошкольных учреждениях, школах, вузах и общественных организациях г. Саратова и Саратовской области.

Литература:

1. Миронов, 2002 Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов.- М.: педагогическое общество России,2002.- 360с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов-на-Дону, 1996. - 340с.
3. Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.

4. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
5. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 184 с.
6. Грехова Л.И. В союзе с природой. Эколого–природоведческие игры и развлечения с детьми. – М., Илекса, Ставрополь: Сервисшкола, 2000. –286 с.
7. 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.: ИЦ Академия, 2003. - 272с.
8. Рыжова Н.А. Экологический проект «Здравствуй, дерево». // Дошкольное воспитание. – 2002. - № 3. - С. 38 - 43.
9. Евдокимова Е. Проект как мотивация к познанию. // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 3. - С. 20 - 24.
10. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283с.
11. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет.- М.: Педагогика,1992.
12. Овчинникова Т.Н. личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. – М.: Академический проект, 2001. – 192с.

Сорокина Н. В.

МОУ

«Гимназия №87»

учитель биологии

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПРИНИМАТЬ

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.**

Все современные технологии обучения направлены на получение обязательного результата. Однако перенос любой технологии в конкретный образовательный процесс всегда сталкивается с определенными трудностями.

И дело не только в том, что учитель должен владеть данной образовательной

технологией, что не всегда присутствует требуемая материальная база и т. д. Одной из причин этих трудностей является то, что не все ученики способны воспринимать и перерабатывать информацию в одинаковом темпе и с одинаковой результативностью. Проще сказать, у учеников в современных образовательных учреждениях, несмотря на создание лицеев, гимназий, профильных классов, разный уровень обучаемости, т. е. не все дети могут одинаково учиться. Таким образом, перед каждым учителем стоит задача построить процесс обучения таким образом, чтобы каждый ученик смог реализовать данный природой потенциал, свои возможности и способности.

В некоторой степени проблема индивидуализации обучения решается с помощью дифференцированных задач и заданий. Задачей педагога является помощь ученику в построении индивидуальной образовательной траектории, а для этого педагогу необходимо вооружить этого ученика системой умений и навыков учебного труда – начиная от умения читать и писать до самостоятельного планирования работы, осуществления самоконтроля за выполнением и внесения последующих корректив. Это важно уже потому, что на данном этапе реформы образования выпускник общеобразовательной школы должен владеть не столько определенными знаниями, сколько такими умениями и навыками, которые позволят ему в дальнейшем самостоятельно получать необходимые знания.

Умение принимать интеллектуальные решения также можно отнести к общим учебным умениям, т. к. если мышление вообще – это процесс решения задач с целью получения новых знаний и создания чего-либо, то под интеллектом подразумевают характеристику общих способностей, необходимых для решения таких задач. Интеллектуально развитый человек хорошо умеет решать и умственные задачи, (ученик действует «в уме» и оперирует при этом понятиями), и образные (при решении задачи на первый план выступают действия с образами), и практические (преобладание практических действий над умственными и образными) [4, с. 161].

Интеллектуальное решение имеет место тогда, когда на первый план выступает задача нахождения в ситуации скрытых, неявных альтернатив. В широком смысле – это решения, опосредованные доминирующими познавательными процессами, в узком – процессами мышления [7]. Интеллектуальное решение может быть получено в результате

осознанного логического мышления, возможно дополненного расчетами и экспериментами, или в результате подсознательного процесса мышления – интуиции [2, с. 16].

От сформированности умений принимать интеллектуальные решения в значительной степени зависит обученность детей, темпы переработки и усвоения ими научной и технической информации, возможность оперативно отвечать на поступающую извне информацию и, в конечном итоге, качество знаний, их мобильность и действенность.

Успех в формировании умения принимать интеллектуальные решения достижим при соблюдении следующих принципов:

- доступности (вопросы, задачи и задания должны основываться на тех знаниях и умениях, которыми учащиеся владеют на момент обучения, они должны быть достаточными для понимания условий заданий);
- постепенности (сложность заданий должна возрастать по мере приобретения учебных умений);
- систематичности (вопросы, задачи и задания необходимо систематично использовать на уроках);
- взаимосвязи между учебными предметами (необходимо вовлекать в учебный процесс такие задания, которые в наибольшей степени соответствуют принципу межпредметности, нельзя изолировать учебные предметы друг от друга);
- дифференцированного подхода к учащимся (необходимо использовать разноуровневые задания, которые в наибольшей степени соответствуют разным уровням обучаемости детей, разным уровням знаний и умений, которыми учащиеся владеют).

Любую разумную деятельность человек выполняет на основе ранее усвоенной информации о методике выполнения этой деятельности. По тому, как используется усвоенная информация, можно различать два вида деятельности – репродуктивную и продуктивную. Общим принципом для выделения этих видов деятельности является способ использования исходной информации для решения возникающих задач.

Репродуктивная деятельность характеризуется тем, что алгоритмы и правила только воспроизводятся в различных ситуациях и применяются только в типовых ситуациях. Для репродуктивной деятельности характерны в основном алгоритмические действия и в хорошо известных условиях.

В процессе же продуктивной деятельности ученики всегда создают новую ориентировочную основу действия, т. е. они генерируют новую информацию, которая всегда будет соотноситься с предшествующим опытом в поисковой деятельности.

Сформированность умения принимать интеллектуальные решения соотносима со способностью решать и выполнять различные по уровню сложности задачи и задания. Эти уровни сложности, в свою очередь, соотносятся с уровнем усвоения действий при решении данных задач и заданий [1, с 54].

***I уровень – начальный*, умение не сформировано. Фактически это деятельность по узнаванию, учащиеся могут ее выполнить только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними. Начальный уровень сформированности умения принимать интеллектуальные решения характерен в основном для учеников на первых этапах изучения новой темы, когда происходит накопление фактического материала.**

В педагогике под вопросом подразумевается обращение, направленное на получение каких-либо сведений, требующих ответа. Именно такие вопросы необходимы для накопления, запоминания материала. Вопросы данного уровня сформированности умений принимать интеллектуальные решения, поставленные учителем, сами по себе не составляют проблемной ситуации, поэтому не могут привести к получению нового знания. Формулирование вопросов, поставленных учителем должно соответствовать тому реальному вопросу, который возникает у ученика.

При решении задач данного уровня ученик должен иметь информацию о цели, структуре задачи и действиях по ее разрешению. Критерии оценки эффективности решения предоставляет ученику учитель. Ученику на данном уровне сформированности умений принимать интеллектуальные решения необходимо составить план решения, который включает:

- понимание задачи (если ученик может пересказать условие задачи своими словами, сформулировать ее иначе, если он видит связь между компонентами задачи);
- процесс построения чертежа, рисунка, схемы;
- изучение условий и требований задачи, в случае сложной задачи – разделение ее условия на части [5, с. 16].

На начальных этапах формирования умения принимать интеллектуальные решения ученику дается описание каждой простой операции, и ученик строит свои действия в прямом соответствии с тем, что дается в модели. Осуществляется полная внешняя регуляция деятельности со стороны учителя [3, с. 173].

Выполнив действия под непосредственным контролем учителя, ученик оценивает конечный результат, сопоставляя его с целью, поставленной учителем.

Например [6]:

1. Есть ли переходные формы от прокариот к эукариотам, т. е. прокариотическая клетка с зачатками эукариотической?
2. Почему половой отбор является частным случаем внутривидовой борьбы?
3. Может ли единичная мутация привести к образованию нового вида и почему?

Однако для формирования умения принимать интеллектуальные решения необходимо использовать такие вопросы и задачи, которые помогут ученику самостоятельно получать новые знания, ориентироваться в новой ситуации.

II уровень – алгоритмический. Об этом уровне сформированности умений принимать интеллектуальные решения говорит умение решать задачи, в которых от учащегося требуется применить ранее усвоенные действия. Учащиеся выполняют действие самостоятельно, воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия.

Вопросы и задачи алгоритмического уровня сформированности умения принимать интеллектуальные решения должны содержать в себе элемент проблемной ситуации, так как именно проблемная ситуация вызывает у учащегося желание преодолеть несоответствие между исходными данными и требованиями. Вопросы и задачи, поставленные учителем, сами по себе не составляют проблемной ситуации, они могут быть показателем проблемной ситуации только в том случае, если возникают у учащегося при выполнении поставленного перед ним практического или теоретического задания. Поэтому на алгоритмическом уровне формирования умения принимать интеллектуальные решения необходимо подбирать такие вопросы, которые имеют целью направление обучаемого по оптимальному пути к новому для него знанию.

В деятельности человека всегда взаимодействует практическое и теоретическое отношение к действительности, преобразование и познание ее. При этом всякая деятельность выступает как иерархия более общих и познавательных задач. На алгоритмическом уровне практическое отношение к действительности и практическое мышление выступает как основополагающее, поэтому в процессе решения задач ученик чаще использует метод «проб и ошибок». В результате он может прийти к правильному решению, однако на это потребуется гораздо больше времени, чем при теоретическом переборе вариантов.

Процесс формирования умения принимать интеллектуальные решения в процессе обучения тесно связан с умением решать различные задачи.

Например:

- 1. Растение лишено тех способов защиты от поедания, которые присущи животному миру. Оно не может убежать, ответить на укус укусом, ему некуда спрятаться. Каким образом растения противостоят тем, кто пытается их съесть? Как могли выработаться такие механизмы в процессе эволюции?**
- 2. Проанализируйте понятия биологического прогресса и регресса и приведите примеры, подтверждающие, что прогресс в общей организации всегда оказывался связанным с регрессом (недоразвитием) органов или частей тела.**

Чтобы решить проблему самореализации учеников при изучении биологии в своем педагогическом исследовании автор предлагает ученикам задания не только репродуктивного характера или алгоритмического, но и эвристические задачи и задания.

III уровень – эвристический, на этом уровне сформированности умений принимать интеллектуальные решения цель может быть достигнута лишь тогда, когда ученик, дополнив и уточнив ситуацию, добывает субъективно новую (для себя) информацию, т. е. применяет самостоятельную трансформацию известной ориентировочной основы типового действия. Эта эвристическая деятельность выполняется не по готовому алгоритму, а по созданному или преобразованному в ходе самого действия.

Существуют задачи, когда конкретные правила еще не известны – либо они еще вообще никем не открыты, либо конкретный ученик еще не знаком с ними. В этих нестереотипных условиях возникает проблемная ситуация – открыть конкретный способ решения, построить нужную систему операций в виде того или иного плана решения.

Например:

- 1. Для борьбы с вредителями сельского хозяйства часто применяют ядохимикаты. Однако применение одного и того же яда повторно снижает количество погибших вредителей. Трехкратное же применение тех же ядохимикатов и вовсе становится бесполезным. Объясните этот факт.**
- 2. У некоторых животных в процессе эволюции выработалось такое качество как альтруизм, т. е. способность жертвовать своим благополучием ради особей своего вида. Предложите свою теорию выработки такого качества.**
- 3. Какими свойствами должен обладать ген, чтобы сохранять имеющиеся и приобретать новые признаки, приспособляясь к условиям жизни в ходе эволюции?**

Именно эвристические задания направлены на приращение личностного опыта и творческую самореализацию учащихся. Эвристические задания не имеют однозначных «правильных» ответов и результат, который получает ученик в ходе их выполнения, является личностно-креативным, поскольку выступает своеобразным продуктом его творческого самовыражения. В силу вариативности ученических результатов эвристические задания стимулируют развитие мышления школьников. Поливариантность решений эвристических заданий обусловлена набором сформированных при создании познавательных продуктов личностных умений, в том числе и умения принимать интеллектуальные решения.

Таким образом, если задачей педагога является помощь ученику в построении его индивидуальной образовательной траектории, соотносящейся с общепринятыми достижениями человечества и направленной на их приращение, то использование системы эвристических задач и заданий является одним из условий дифференцированного, индивидуального подхода к обучению школьников и способствует развитию у учащихся собственных способностей и возможностей.

Литература:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: «Педагогика», 1989.
2. Евланов Л. Г. Основы теории принятия решений. М.:1979.
3. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: 1970.
4. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб заведений. В 2 кн. Кн 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос, 1994.
5. Пойа Д. Как решать задачу. М.: «Учпедгиз», 1959.
6. Сорокина Н. В. Биология. Общие закономерности. Вопросы, задачи, задания и тесты. – Саратов, ООО Издательство «Научная книга», 2004.
7. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: 1966.

ТЕКСТОВАЯ ЗАДАЧА КАК МОДЕЛЬ РЕШЕНИЯ КОНКРЕТНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Савосько Т.Н.,

Преподаватель Белоярского
технико-экономического колледжа

В процессе преподавания экономических дисциплин педагоги часто сталкиваются с проблемой связи теории с практикой. Методик, позволяющих объяснить современному студенту механизм действия того или иного закона экономики, множество, и одной из них является текстовая задача.

Текстовой задачей принято называть математические задачи, в которых хотя бы один из предметов является реальным и требуется либо определить числовое значение какой-либо величины через числовые значения других показателей либо установить наличие (отсутствие) некоего отношения между величинами и определить тип этого отношения.

Как правило, ситуация, описываемая в задаче, представляется условной, акцентирующей внимание только на определенных сторонах отношения и, следовательно, является моделью. Особенностью текстовых задач является то, что прямо не указывается, какие действия необходимо совершить, чтобы получить ответ на поставленный вопрос. Процесс нахождения результата называется решением.

Существует множество классификаций текстовых задач по различным основаниям: по способам решения, по числу действий, по фабуле задачи, но, прежде всего, необходимо отметить различные методы решения: алгебраический, геометрический, логический, практический и т.д. В основе каждого метода лежат виды математических моделей. Наиболее распространенными являются алгебраический и геометрический.

Алгебраический метод основан на решении уравнения либо системы уравнений.

Пример 1. Спрос на бананы описывается уравнением: $Q = 2400 - 100P$, а предложение бананов – уравнением $Q = 1000 + 250P$, где Q – количество килограммов, купленных или проданных за день, P – цена 1 кг.

- А) Определить равновесные цену и количество.
- Б) Какое количество бананов было бы продано при цене 3 руб. за кг.
- В) Какое количество бананов было бы продано при цене 5 руб. за кг.

При решении задач данным методом у студентов часто вызывают затруднения задачи на проценты, вероятно, в школьной программе уделяется недостаточно внимания на формирование у школьников представления о части и целом. В курсе «Экономической теории» такие задачи встречаются в теме «Эластичность спроса, предложения», «Инфляция и ее типы», «Безработица и занятость». При этом в теме «Инфляция и ее типы» проценты не простые, а сложные, т.е. они начисляются на наращенный капитал.

Пример 2. Какова сегодняшняя ценность зарплаты в 10 000 рублей, которая будет выплачена через месяц, если темп инфляции составляет 1% в неделю? 4% в месяц?

Пример 3. Предположим, что норма естественной безработицы – 6%, норма фактической безработицы – 10%. Каким должен быть темп прироста ВВП, чтобы в течение 4 лет в стране была достигнута полная занятость?

Геометрический метод требует решить задачу с построением графика, диаграммы.

Пример 4. В какой-то гипотетической стране производятся только два товара – велосипеды и стиральные машины, причем все имеющиеся ресурсы используются полностью. Варианты производственных комбинаций приведены в таблице. Начертите кривую производственных возможностей. Найдите альтернативные издержки. Что показывает их динамика? Отыщите на графике точки *M* (30 велосипедов и 10 стиральных машин) и *N* (40 велосипедов и 20 стиральных машин). О чем свидетельствуют эти точки?

Варианты		Велосипеды,	Стиральные	Альтернативные
<i>A</i>	50	0		

B 40 10

C 30 15

D 15 20

E 0 25

Очень часто алгебраический и геометрический метод применяются вместе, дополняя друг друга, либо возможно решение задачи тем и другим методом. Это дает возможность студенту самому определить метод решения и тем самым создается ситуация успеха, что является немаловажным в формировании мотивации обучения.

Говоря о *логическом способе* решения, подразумеваются задачи, не требующие вычислений, а использующие только логические рассуждения, на основании которых делается вывод.

Пример 5. Какая ситуация предпочтительней – полная занятость с 5%-м годовым уровнем инфляции или стабильные цены с 8%-м уровнем безработицы? Почему?

Важным аргументом в пользу данной методики является то, что ее применение позволяет сформировать у студентов представление об экономике не как о какой-то абстрактной величине, а как о конкретных ситуациях, имеющих практическое значение. Задачи вызывают неизменный интерес, поскольку позволяют на реальном примере проследить формирование спроса, изменение занятости, обесценивание сбережений и т.д. Следует отметить, что данной цели позволяют достичь также и такие формы, как деловые игры и конкурсы.

Не секрет, что в современной России экономическое образование пользуется повышенным спросом. Данное обстоятельство вызвано рядом объективных причин: структурные изменения самой экономической системы, потребность хозяйствующих субъектов в специалистах новой формации, бурное развитие рыночных отношений. Начинается же изучение экономики с курса «Экономической теории», который вызывает у студентов трудности, т.к. у них отсутствует практический опыт участия в экономических процессах, с одной стороны, и при этом не сформирован достаточный уровень обобщения для понимания сущности закономерностей экономики, с другой стороны. Сегодня данное положение не вызывает сомнения у преподавателей, которые понимают, что целью экономического образования является формирование целостной картины экономической реальности, отражающей современную действительность, подготовка специалиста, способного принимать решения в каждой конкретной ситуации. В связи с этим, текстовые задачи способствуют связи теории с практикой и наделению каждого абстрактного экономического понятия реальным содержанием.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕХНИЧЕСКИЕ И АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ»

Н.И. Старостин ст. преподаватель кафедры ИСиТО

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

На протяжении последних десятилетий основные ориентации развития образования в обществе нацелены на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности. Сегодня очевидным становится факт, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности, так как сами знания, вне определенных навыков и умений их использования, не решают проблему образования человека и его подготовки к реальной деятельности вне стен учебного заведения. Анализ материалов международных научных конференций убеждает в том, что целью образования в настоящее время становятся не просто знания и умения, а определенные качества личности. Современное общество заинтересовано в том, чтобы граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Очевидно, что в зависимости от ситуации, решение конкретно возникающей проблемы будет опираться на целый спектр знаний, навыков, умений в разных предметных областях. Для того чтобы данное качество было сформировано, необходимо сделать преподавание более проблемно-ориентированным; шире использовать рефлексивный подход в обучении; стимулировать у обучаемых не только умение отвечать на поставленные вопросы, но и формулировать свои собственные вопросы по курсу; усилить степень автономии учащихся.

В преподавании дисциплины технических и аудиовизуальные средства обучения (ТАСО) в педагогическом институте, сегодня наметилось несколько программных изменений и дополнений в виде новых тем. Конечно же, прежде всего это обусловлено бурным развитием электронной промышленности и повсеместным внедрением новых информационных систем в учебный процесс. Пополнение содержания материальной базы учебных заведений современным мультимедийным учебным оборудованием обязывает к структурным изменениям в учебных программах и как следствие, разработки новых лабораторных и практических занятий. Прежде всего, в рамках новых требований изменился тематический план дисциплины «технические и аудиовизуальные средства обучения».

В тоже время, стало необходимым корректировать методику преподавания как отдельных тем, так и учебного курса вообще. Нами была предпринята попытка в целом изменить структуру обучения. Что бы студент изучал не отдельные темы, (*которые мало связаны в процессе изучения и отчетности между собой*), а работал над одной задачей, при этом данная работа потребовала бы знаний из всех тем дисциплины.

Такой задачей, на наш взгляд, является создание учебного демонстрационного ролика или видеоклипа по одной из тем изучаемого курса. Основной формой при решении данной задачи обучения является проектная методика. Проблемно-ориентированным проектная методика находит все более широкое применение при изучении различных дисциплин и курсов, что обусловлено ее характерными особенностями:

а) проектная методика направлена на реализацию личностного потенциала студента в процессе учебной деятельности, где имеет место не субъектно-объектные отношения учителя и учащихся (как при традиционной классно-урочной системе), а субъектно-субъектные с доминирующей консультационно-координирующей функцией учителя;

б) проектная методика предполагает овладение коммуникативной компетенцией при условии личностно-деятельностного подхода в процессе учебной деятельности. Деятельностный компонент реализуется при этом двояко. С одной стороны, в проектной работе соблюдается взаимосвязь теории и практики, т.е. студенты в процессе творческого создания конкретного продукта (печатного издания, звукового файла, цифровой фотографии, видеоролика) применяют определенные научные знания, собственный опыт и наиболее полно осознают их функционирование при решении различных проблем, что влечет за собой поиск все новых и новых знаний, открытие новых источников информации. С другой стороны, учащиеся в процессе проектной работы вовлечены в активную мыслительную деятельность. Коммуникативно-познавательная потребность студента при личностно-ориентированном обучении становится внутренним мотивом его обучения и образования.

Таким образом, проектная методика основана на личностно-деятельностном подходе и в большей степени способствует формированию профессиональных практических навыков.

Приведем примерный план учебной деятельности с применением проектной методики в курсе технические и аудиовизуальные средства обучения, по теме «Цифровое видео».

Учебный план по теме “Цифровое видео”

Считаем необходимым прокомментировать некоторые моменты выполнения работы. Программное обеспечение для выполнения цифрового нелинейного монтажа на сегодня представлено достаточно широко: от простых программ для просмотра видео или фото материала, прослушивания звуковых файлов различного формата и качества, до сложных, интегрированных профессиональных программ по созданию цифрового видео.

В нашей проектной методике мы используем следующее программное обеспечение:

- Audiograbber - программа для записывания на винчестер композиции с музыкальных CD (компакт дисков). в формате WAV, MP3, или WMA.
- Sound Forge - аудио-редактор, в состав которого входит набор утилит, предназначенных для работы со звуком. При помощи данной программы можно эффективно обрабатывать звуковые композиции, накладывать множество эффектов, осуществлять быструю звукозапись.

- Adobe Photoshop – профессиональный, растровый графический редактор, просто не заменим в работе с различными рисунками, фотографиями и другими графическими файлами.
- Internet Explorer – программа, обозреватель информации в Интернете, необходимый для поиска, просмотра и скачивания избранных вами веб-узлов.
- Pinnacle Studio DV 9.4 – программно аппаратный комплекс для создания студии нелинейного видеомонтажа. Программа позволяет производить захват видео и звука, монтаж с наложением переходов, титров, добавление звуковых эффектов, дикторского текста, музыки, вывод видео на выход и запись в файл.
- BSPlayer – программа для прослушивания и просмотра аудио и видео файлов.

В ходе создания проекта необходимо работать с различными видами и форматами аудиовизуальной информации. Использовать различные источники видеоизображений: видеокамеры формата VHS, Hi8, miniDV, Digital 8; видео магнитофон (VCR), формата VHS; сканер для создания статических изображений, а также различных графических файлов формата .jpg, .tif и др.

Студенты должны иметь навык преобразовать один аудио или видео формат в другой, производить коррекцию длины использованных клипов, создавать специальные эффекты с помощью переходов (а именно; совмещение видеоклипов при помощи так называемых врезок), использовать фильтры для улучшения изображения, титровать, так же использовать специальные функции *«Картинка в картинке»*, *«Хроматический ключ»*. Выполнять вывод проекта в необходимом формате с выборкой соответствующего цифрового потока.

При этом следует отметить, что применение проектной методики наиболее результативно на завершающем этапе изучения курса ТАСО, т.к. сущность проектной методики при этом отвечает основным педагогическим требованиям, что позволяет наиболее полно раскрывать творческий потенциал личности студента.

Прежде всего, это обусловлено:

- проблемным характером проектной деятельности, ее интеграцией: в основе проектной методики лежат практические и теоретические знания, связанные с реальной жизнью, решение поставленных задач требует от участников знаний не только в рамках данного предмета, но и в других областях науки и образования.
- автономным характером проектной деятельности: проектная методика предполагает устранение прямой зависимости обучаемого от преподавателя путем самоорганизации и возможности проявления собственной инициативы в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности.

В предложенной нами проектной методике для курса «технические и аудиовизуальные средства обучения» просматриваются следующие результаты: в целом проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень владения материалом, самостоятельность при выполнении проекта, внутреннюю мотивацию учащихся, а также общее интеллектуальное развитие студентов.

Сегодня реализация индивидуальных образовательных маршрутов в различных педагогических средах требует особо подготовленного педагога. Это, безусловно, педагог, характеризующийся гуманистической направленностью, имеющий интегративные психолого-педагогические знания. Наиболее успешны в организации индивидуальных маршрутов учащихся будут те педагоги, которые знают и владеют набором разных смыслов, форм и технологий образования, то есть опираются на концепцию, допускающую внутри себя многообразие образовательных траекторий учеников. От такого учителя требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций, он подчас не знает о своих дальнейших действиях, для него становится привычной ситуация образовательной и профессиональной неопределенности.

Надеемся, что данная методика значительно повысит уровень подготовки будущих учителей и более эффективно подготовит их к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Учеб.пособие для студентов пед. вузов./ - М. : Академия 2000. – 272 с. -
2. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации М. Агентство «Издательский сервис» 2004 -319с
3. Петренко А.И. Мультимедиа М.: Бином 1994
4. Смирнова Н.В. Индивидуальные образовательные маршруты в различных педагогических средах.

http://anthropology.ru/ru/texts/smironova_nv/educdial_47.html

**Ванжа Виталий Васильевич,
зам. директора по УВР МОУ «Гимназия №3» г. Саратова**

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В современной социокультурной ситуации *гимназическое* образование все чаще связывается с качественной подготовкой будущего специалиста, развитием у него таких профессионально-личностных качеств, которые позволили бы ему эффективно выполнять свои обязанности. Все это определяет цель образовательного процесса *гимназии*, которая включает подготовку будущего специалиста, владеющего наряду с определенным уровнем знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения, еще и опытом продуктивной деятельности (Ю. А. Акаёмова).

(К. Р. Бабаян) Одним из наиболее эффективных в этом отношении считается метод проектов, который нацелен на эмансипацию обучаемого, устранение его зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни.

Из всего разнообразия типологии проектов (проект, монопроект, коллективный проект; устно-речевой проект, письменный проект, видовой проект. Интернет-проект...) в нашей преподавательской деятельности нашли более частое применение проект, монопроект, устно-речевой проект, коллективный проект.

Проектное обучение, по мнению К. Р. Бабаян, ценно тем, что в ходе его выполнения учащиеся совершенствуют навыки самостоятельного приобретения знаний, получают опыт познавательной и учебной деятельности, развивают исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, учатся анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, развивать свои творческие способности, проявлять себя в лидерстве. Учитель становится равноправным партнером и консультантом. Совместная работа сплачивает коллектив: растет взаимопонимание, взаимодействие, ответственность не только за свою деятельность, но и за работу всей группы.

С психологической точки зрения процесс выполнения проекта - это череда последовательно рождающихся потребностей и поиск соответствующих способов их удовлетворения, синхронизированных с этапами проекта. Каждая новая потребность вызывает интерес обучаемого, поддерживая общий мотивационный фон обучения на достаточно высоком уровне. В итоге наблюдается повышенная учебная активность школьников.

Таким образом, при использовании в учебном процессе метода проектов

происходит смещение акцентов на самостоятельность,

предприимчивость, активность, изобретательность обучающихся.

Под *продуктом учебной деятельности*, вслед за учеными (В. В. Барбашин, И. С. Галкина, Г. К. Паринова и др.), мы понимаем изменения, которые происходят с учащимся в процессе выполнения учебной деятельности. К ним мы относим не только приобретенные знания, умения и навыки, но и обобщенный практический опыт учащегося во всевозможных проектах жизни и его личностный рост в процессе деятельности.

Как указывают ученые (Е. Г. Шейдеман, С. В. Фролова и др.), метод учебного проекта является способом организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задач учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и другие методики. Кроме того, метод проекта - это хорошее дидактическое средство для обучения проектированию, умения находить решение различных проблем, позволяющих воспитывать самостоятельную и ответственную личность. Это средство, развивающее творческое начало и умственные способности, что является необходимыми качествами развитого интеллекта.

Проектная деятельность является основным методом продуктивного образования, основы которого напрямую связаны с идеями трудовой школы (П. П. Блонский, Ф. Гансберг, С. И. Гессен, Д. Дьюи, П. Ф. Каптерев, В. Лайя, А. С. Макаренко, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Френе и др.).

Современные школы («Город-школа» в Нью-Йорке, «Школа Вильгельма Буша», «Гимназия Фогельстрема», «Школа Долина Садбери», межшкольный учебный комбинат «Хамовники», мастерские продуктивного обучения в различных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и др.), взявшие на вооружение данную и другие идеи и методологию, реализуют принципы и идеи продуктивного образования (авторы - Георг Кершенштейнер, Генрих Шаррельман, Фриц Гансберг, Вильгельм Лай, а в многообразном российском варианте - К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко и их современные отечественные последователи), что практически предполагает следующее: 1) рост роли каждого участника в формировании, реализации и оценивании её/его учебной инициативы в сотрудничестве с другими участниками; 2) тесные связи «школьного сообщества» и «школьной реальной жизни», в которых осуществляется открытая и гибкая система продуктивного обучения; 3) изменение роли педагога, который становится сотрудничающим наставником; 4) создание соответствующей образовательной среды, включая доступ к определённым новым информационным технологиям». Таким образом, продуктивное обучение - это, в первую очередь, деятельность, основанная на рефлексии ученика и навыках осмысления своей деятельности, где педагоги и ученики совместно ищут основу для развития индивидуальных интересов, опыта, его личностного роста.

Продуктивное образование становится подлинно индивидуальным, основываясь на следующих идеях:

- образование индивидуально по содержанию, формам, целям и продуктам, но является общественным по направленности и принципам организации;

- образование должно быть открытым и свободным, обеспечивая полные условия для саморазвития каждого;

- свобода выбора, самоопределения и самореализации.

Как выявлено Н. Б. Крыловой, показателями продуктивности в деятельности школьника являются следующие критерии:

- реально самостоятельно сделанная работа на основе индивидуального интереса;

- рост компетентности в выполняемом проекте;

- практическая способность к сотрудничеству, кооперации и партнёрству;

- ответственность.

Отсюда следует вывод, что главным отличием продуктивности (от качества и эффективности в традиционном обучении) являются внутренние показатели, критерием которых, по мнению Н. Б. Крыловой, служат наличие самостоятельного, творческого продукта деятельности конкретного ученика.

Говоря о проектах продуктивного обучения, согласно Н. А. Козыревой, имеют в виду их возможность обеспечить самореализацию предметных интересов учащегося, опираясь на высокий уровень его мотивации, ориентацию на практическое достижение успехов в обучении, самообразовании и самоорганизации.

Суть продуктивных проектов заключается в соединении активной самостоятельной учебной деятельности ученика с его реальной, им самим выбранной трудовой деятельностью, для создания конкретного продукта учебной деятельности. Задача педагога и, добавим, администрации школы в данном случае состоит в обеспечении условий для этого процесса.

Представим для обсуждения примеры проектной деятельности педагогов и учащихся в гимназии №3 города Саратова. Всего таких проектов в образовательном учреждении насчитывается пять – дискуссионный клуб, научное общество гимназии №3, два центра по подготовке и проведению международных британских экзаменов по английскому языку: City and Guilds Qualifications и кембриджские экзамены, спецкурс по подготовке к международному тестированию по английскому языку.

Эффективность выполняемых проектов проявляется в результативности участия гимназистов в школьных, городских, всероссийских олимпиадах и британских международных экзаменах по английскому языку, научных конференциях, региональном межвузовском дискуссионном клубе при СГУ, научном обществе гимназии, самостоятельного обучения в школах ведущих вузов страны и за рубежом, где в качестве финалистов американской программы «Акт в поддержку свободы» по линии АСПРЯЛ им приходится участвовать в образовательных, спортивных и театрализованных проектах

(около 40 учащихся за время существования программы), проявляя высокий уровень самостоятельности, компетентности и продуктивности.

Говоря о первом проекте необходимо указать, что в 2000 году был создан Дискуссионный клуб на английском языке в часы внеклассной работы в рамках большого проекта как результат участия автора в шестинедельном семинаре по гражданскому образованию в Вашингтоне и большей частью в Шарлоттском университете штата Северная Каролина в качестве финалиста международной программы «Партнёрство в образовании», спонсируемой Американскими Советами по международному образованию и Департаментом образования США. Практически этот клуб явился результатом интеграции урочной формы обучения в рамках спецкурса «События в мире на материалах СМИ, аудио-видеоматериалах и материалах спутникового телевидения» (учитель - отличник народного образования РСФСР, старший учитель Тюрина Людмила Алексеевна) и применения информационных технологий курса «Технический перевод» (учитель – доцент Бобринский Д. А.), органичным образом трансформированных в Дискуссионный клуб, методологической основой которого являются программа, учебные и методические материалы, привезённые автором из США в 2000 году.

Как компонент учебной программы он нашёл свою практическую реализацию в форме свободного обсуждения наиболее актуальных проблем современности,

Во время ответного визита американских коллег стало возможным организовать дискуссию на международном уровне на основе проектной методики по некоторым вопросам в рамках тем «Образование в России и США» и «Здравоохранение в России и США». Для делового общения на заседании Дискуссионного клуба учащимися 10-11-х классов были подготовлены и представлены девять презентаций согласно требованиям американских стандартов. Граждановедческий материал к презентациям был взят учащимися самостоятельно из различных источников, включая ресурсы интернет, видеоматериалы спутникового телевидения о финальных дебатах на пост президента США между Д. Бушем и А. Гором, а также печатных источников, привезённых из Соединённых Штатов. Темы презентаций предлагались самими учащимися после ознакомления с литературой и общения с педагогами:

1. Преимущества и недостатки свободы выбора учителей и предметов.
2. Преимущества и недостатки письменной формы экзаменов.
3. Новые источники информации в образовательном процессе.
4. Постоянная смена одноклассников - «за» и «против».
5. Права и обязанности американских и российских школьников в свете граждановедения.
6. Наказания, награды, обязанности и права учителей и учащихся.
7. Вовлечение родителей в образовательный процесс в США и России.
8. Воспитание чувства патриотизма в сознании американских и российских школьников в свете граждановедения.

9. Насилие и наркотики в школе. Изменилась ли ситуация в школе с 1992 года? Данная форма работы с учащимися, как показывает практика, является эффективным средством обучения учащихся умению ясно и логично формулировать свою позицию, находить убедительные факты и доводы в свою поддержку и в определённой степени развивает чувство уверенности в своей способности повлиять на общественное мнение или изменить проводимую политику. Коллеги из США высоко оценили качество подготовки учащихся и работы учителей.

Опыт даёт нам основание предположить, что синтез трёх составляющих - данного спецкурса, использование современных информационных технологий курса «Отраслевой перевод» и предмета «Граждановедение» на основе интеграции двух форм - урочной и внеклассной работы позволил получить качественно новую форму организации и проведения творческой самостоятельной работы учащихся над английским языком при подготовке дискуссий в рамках проектной методики и совершенствования знаний в области гражданских прав и обязанностей.

Успеху этой работы во многом способствовала программа спецкурса «События в мире», которая включает в себя такие актуальные вопросы современности как экология, экологические проблемы и защита окружающей среды, разоружение, сотрудничество, мировой терроризм, мир и безопасность, образование, молодёжь в XXI веке, государственные визиты и встречи в верхах, конференции – соглашения - договоры. Наши учащиеся обсуждают такие важные вопросы как гражданские права, различия и многообразие культур, свобода слова, свобода печати и многие другие.

Такая постановка образовательного процесса делает свободными индивидуальный интерес каждого ученика и выбор им собственного образовательного пространства, открывающие путь к самостоятельности и автономности его учебной деятельности.

Получаемая специализация есть творческий продукт деятельности конкретного ученика, его личностное культурное достижение на данном образовательном уровне. Самостоятельная учебная деятельность учащегося, основанная на индивидуальном интересе и его практической деятельности, и позиция учителя как консультанта и наставника, поддерживающего ученика в достижении им продуктивности его образовательной и практической деятельности определяют успех совместной работы.

Центры по подготовке и проведению международных британских экзаменов по английскому языку дают учащимся возможность иметь на руках сертификат, позволяющий им без экзаменов по языку быть принятыми в любой вуз ста стран мира и получить более престижную работу по сравнению с другими их сверстниками как в России, так и за рубежом.

Результаты входного тестирования в 2005 году 55 учащихся 3-5 классов на сдачу кембриджского экзамена по английскому языку свидетельствуют о том, что их уровень знаний соответствует требованиям международного стандарта по английскому языку для детей данной возрастной категории. А сам

кембриджский экзамен по английскому языку, проводившийся 21-22 мая 2005 года на базе гимназии №3 британским экзаменатором, показал, что все 55 кандидатов подтвердили результаты входного тестирования и впоследствии получили кембриджские сертификаты международного образца.

Следует отметить, что этим успехом учащиеся полностью обязаны своим учителям английского языка, которые дали им знания согласно требованиям международного уровня, т. к. никакой дополнительной подготовки к экзаменам с ними не проводилось.

Предмет «Делопроизводство на английском языке» обеспечивает учащимся получение свидетельства с правом работы секретарём-референтом в престижных учреждениях.

Изучение литературы Великобритании и США, событий в мире, делового английского и подготовка к международному тестированию позволяет выпускникам иметь широкий кругозор, современное мышление, способность грамотно и аргументировано отстаивать свою точку зрения и умение видеть реальную перспективу в своей профессиональной деятельности. Немаловажен тот факт, что финалистами американского конкурса по программе АСПРЯЛ, а впоследствии – Flex, стали 40 учащихся гимназии №3 за годы существования этих программ.

Сами учителя английского языка гимназии также постоянно участвуют во всех международных конкурсах, проводимых Американскими Советами преподавателей русского языка и литературы, а также в программе «Партнёрство в образовании», проводимом Департаментом образования США. С 1998 года семь педагогов стали полуфиналистами и финалистами этих конкурсов, тем самым многократно повышая свою профессиональную компетентность. Неслучайно поэтому и их ученики добивались высоких результатов на многих мероприятиях.

Иными словами, специализация гимназии предоставляет учащимся благоприятные возможности освоения английского языка не только в качестве средства межнационального и межкультурного общения, но и как инструмента добывания новых знаний для будущей профессии. В данном случае английский язык имеет прикладное значение для будущей профессиональной карьеры выпускника.

Если все составляющие языковой деятельности дают такие результаты, это говорит о том, что найдены оптимальные условия и проектные методики, позволяющие вывести учащихся на уровень создания своего собственного интеллектуального продукта деятельности.

Как видно из представленного выше материала, каждому ученику в соответствии с его способностями, интересами, склонностями предоставлялась возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении на занятиях групп по образовательным интересам в разнообразных клубах, обществах, центрах и спецкурсах, программы которых разрабатывались самими педагогами исходя из реальных возможностей и целей

участников проекта. Занятия в данных группах позволили учащимся как углубить и расширить знания, что способствовало развитию творческих способностей учащихся, так и создать новый для ученика (и учителя) «образовательный продукт», требующий детальной отработки уже по индивидуальному самостоятельному проекту. В данном случае ученик действительно являлся субъектом образовательной деятельности, поскольку он участвовал в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки образовательной задачи. Осуществляя образовательную деятельность, ученики осознали мотивы, цели и результаты своих действий, рефлексивно относились к своим действиям. Это тем более важно, что от степени развития познавательной и личной рефлексии школьника зависела степень его готовности к самореализации.

Литература

1. Акаёмова Ю. А. Повышение качества образования на основе анализа продуктов учебной деятельности студентов. // Альманах «Продуктивное образование». Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании. Сборник научных статей. Саратов: Научная книга, 2005. Вып. 4. С. 229-232.
2. Бабаян К. Р. Проектная методика подготовки учителя иностранного языка. // Альманах «Продуктивное образование». Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании. Сборник научных статей. Саратов: Научная книга, 2005. Вып. 4. С. 235-239.
3. Барбашин В. В., Галкина И. С., Паринова Г. К. Организация продуктивного контроля учебной деятельности. // Альманах «Продуктивное образование». Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании. Сборник научных статей. Саратов: Научная книга, 2005. Вып. 4. С. 239-244.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. Принцип продуктивности. М.: Народное образование, 2000. С. 77-86
5. Шейдеман Е. Г., Фролова С. В. Учебный проект как одна из инновационных форм работы учителя. // Альманах «Продуктивное образование». Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании. Сборник научных статей. Саратов: Научная книга, 2005. Вып. 4. С. 379-381.

Бабаян К.Р.,

Ст. преподаватель кафедры ИЯ и КР

СЮИ МВД РФ

Ролевая игра как способ воспитания социального лидера

в процессе обучения иностранному языку на Специальном факультете

К ролевой игре методика преподавания иностранного языка идет уже давно. Упражнения типа «Читайте по ролям, инсценируйте диалог» занимают прочное место в арсенале методических приемов, т.к. всем ясно, что в процессе драматизации происходит более полное осознание текста и одновременно более глубокое восприятие языкового материала. Однако в драматизации присутствуют лишь некоторые возможности ролевой игры. В настоящее время идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны теории, которая получила название «теория ролей», разработанная социологами и социопсихологами. Сторонники этой теории считают, что связь личности с окружающей средой проявляется в том, что личность исполняет несколько социальных ролей, например, в семье – роль сына или дочери, в институте – роль слушателя, в группе сверстников – роль неформального лидера, и т.д. Эти роли в обществе определяют речевое/неречевое поведение человека. От человека в роли сына или дочери – участие в семейной жизни, послушание и уважение родителей; от него же в роли слушателя – примерного поведения и хорошей успеваемости; от него же в роли лидера группы – умелого руководства людьми, принятия верных решений с учетом интересов всех членов группы.

Понятие социальной роли является, таким образом элементом общественных отношений: окружающая среда выступает как первичная социализация. В ней он усваивает социальный опыт, зафиксированный в языке. Поэтому при использовании ролевой игры как средства обучения мы будем говорить о вторичной социализации. Социальные роли в рамках вторичной социализации носят неизбежно искусственный, условный характер (представь, что ты полицейский, преступник и т.д.). Мера условности может быть различной: перевоплощение в реальных людей, литературных персонажей и т.д.; иногда ролевая игра носит характер уподобления, т.е. разыгрываются ситуации, типичные для окружающей среды (полицейский и пострадавший). Но элемент условности присущ всем видам ролевой игры.

Ролевая игра – это речевая игровая и учебная деятельности одновременно. С точки зрения студентов, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Учебный характер игры ими часто не осознается. Для преподавателя же цель игры – обучение диалогическому общению, формирование и развитие речевых навыков и умений студентов и одновременно воспитание заданных качеств, в том числе – лидерских. Ролевая игра управляема, она обладает большими обучающими возможностями.

1. Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, т.к. она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.
2. Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана.
3. Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Студент входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное «я», но через «я» соответствующей роли.
4. Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, т.к. учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности.
5. Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ведь ее исполнение предполагает охват группы студентов, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помочь друг другу. При этом удачно найденный жест, немое действие, если оно соответствует ситуации, поощряется всей группой. В результате студентам (с более слабой подготовкой) удается преодолеть робость, смущение и со временем полностью включиться в ролевую игру, таким образом, обучение языку как коммуникации происходит непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей - преподаватель-группа, преподаватель-студент, студент-студент, студент-группа. Эффективность обучения иностранным языкам обуславливается в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету.
6. Ролевая игра имеет образовательное значение, перевоплощение способствует расширению психологического диапазона, пониманию других людей.

Таким образом, ролевая игра обладает большими возможностями в практическом образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят студентам сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Ролевая организация общения требует отношения к студенту как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений обучающихся позволит преподавателю предложить им те роли, которые в наибольшей мере соответствуют особенностям их личности. Важным моментом при распределении ролей становится учет социально-психологических характеристик студентов, под которыми понимается его статус в группе. Поэтому преподаватель должен сознательно управлять этим

статусом, выдвигая то одного, то другого студента на лидерские позиции в ходе организации игры. Целесообразно время от времени давать студентам, занимающим в жизненной практике положение ведомых, роли главных героев, а лидерам коллектива поручать роли персонажей, находящихся в зависимом положении. Особенно тщательно отбираются роли для студентов, не пользующихся авторитетом в коллективе. Они должны получать роли положительных личностей, имеющих влияние и популярность по сюжету игры.

Работа над ролью у разных студентов протекает по-разному. Можно использовать индивидуальную, парную и групповую формы подготовки. Все они имеют самостоятельную дидактическую ценность, позволяют связать воедино классную и внеклассную, учебную и воспитательную работу.

После подготовительного этапа (заучивание лексики, ознакомление с темой) можно перейти к проблемным ситуациям, в которых студентам предлагается решить ту или иную задачу. Далее можно приступить к ситуациям с альтернативными решениями для двух и более человек, поднимающим различные проблемы в сфере профессиональной деятельности (естественно, что предварительно необходима консультация (с соответствующими кафедрами). По завершении ролевой игры следует мотивированная оценка преподавателем участия каждого студента в подготовке и проведении конкретной ролевой игры. Кроме языковой правильности преподаватель комментирует выразительность ролевого поведения, а также инициативность студентов на всех этапах работы.

Что касается видов ролевых игр, то их можно условно разделить на 2 основные группы: контролируемая ролевая игра и свободная ролевая игра. Контролируемая ролевая игра является более простым видом и может быть построена на основе диалога или текста. В первом случае обучающиеся знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его.

Вторым видом контролируемой ролевой игры является ролевая игра на основе текста. В этом случае после знакомства с текстом преподаватель может предложить одному из студентов роль какого-либо персонажа из текста, а другим студентам - взять у него интервью.

Что касается свободной ролевой игры, то при ее проведении сами студенты должны решать, какую лексику им использовать и как будет развиваться действие. Преподаватель называет тему ролевой игры, а затем просит составить различные ситуации затрагивающие разные аспекты темы или разделить группу на подгруппы; предложить каждой группе выбрать ситуацию и дать время на подготовку. При необходимости преподаватель оказывает помощь при подготовке. Все темы и задания подбираются с учетом воспитания лидерства.

Итак, в заключение еще хотелось бы подчеркнуть что ролевая игра является очень перспективной формой обучения, т.к. способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии:

- усиливает мотивацию и активизирует деятельность студентов;
- дает возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях.

Поэтому использование ролевых игр на занятиях повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес к предмету на всех этапах обучения.

Ролевые игры способствуют развитию трех важных качеств человека, которые потребуются ему в XXI веке, чтобы не чувствовать себя изгоем:

1. Самостоятельность. Не преподаватель отвечает за студента, а студент, анализируя, осознает свои возможности, сам делает свой собственный выбор, определяет меру активности и ответственности в своей деятельности;

2. Предприимчивость. Студент осознает, что он может предпринять здесь и сейчас, чтобы стало лучше. В случае ошибки или неудачи не отчаиваться, а оценивает ситуацию и, исходя из новых условий, ставит перед собой новые цели и задачи и успешно решает их;

3. Конкурентоспособность. Умеет делать что-то лучше других, действует в любых ситуациях более эффективно. Любая деятельность начинается с преодоления трудностей. Но у людей с лидерскими качествами путь от первых трудностей до первых успехов значительно короче.

Безусловно, игры являются обязательным условием развития студентов

Ролевая игра

Литература:

1. Семенова Т.В. Ролевые игры в обучении иностранного языка № 1, 2005 г.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранного языка в школе. – М.: Просвещение, 1991 г.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1997 г.
4. Ливингстоун Ролевые игры в обучении иностранного языка. - М.: Высшаяшкола, 1998 г.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1991 г.
6. Стронин М.Ф. «Обучающие игры на английском языке». – М.; 1998 г.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978 г.
8. Gerfraude Heyd – Deutsch lehrerb S.137. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1991.
9. Gruppenarbeit und innere Differenzierung Inge C: Schwerdtfeger, Zangenscheidt, 2001
- 10.Торунова Н.И. «Деловая игра в профессиональной подготовке лингвистов-преподавателей» стр.77
11. «Кон игра и различные подходы к его рассмотрению сборник филология и культура
- 12.Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности, как необходимое условие развитие

Крутова Г.М.

НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из уникальных способов учебного взаимодействия является договорная практика, которая позволяет постепенно вводить учащегося в осознание своих возможностей, которыми он может самостоятельно управлять.

Учитель в договоре демонстрирует учащемуся свою собственную способность разумного распоряжения своими возможностями в учебном взаимодействии. Организация учебного договора может осуществляться в виде своеобразного компромисса, или же он может быть установлен с доминантой условий учителя/ученика. Но самым продуктивным, несомненно, является договор–сотрудничество, позволяющий реально установить субъект-субъектные отношения.

Договорная практика осуществима благодаря проектированию действий педагога – учащегося – учащихся, выражающегося в разделении функций и ответственности по решению учебной проблемы и проблемы взаимодействия. Поэтому учителю необходимо провести следующую работу, нацеленную на процесс выбора учеником роли учителя в процессе учебного продуктивного взаимодействия:

учитель – эксперт;

учитель – контролер;

учитель – советник по процессу.

В первом случае мы выступаем в роли эксперта и выставляем оценку только после самостоятельной работы учебной группы, по сути, не вмешиваясь в этот процесс.

Поскольку учащиеся имеют права выбора этой позиции для учителя, то вначале мы предполагаем, что ученики очень редко будут предлагать учителю выступить в этой роли. Однако, в дальнейшем они понимают смысл предлагаемого выбора и активно включаются в работу.

Позиция «учитель – контролер» предусматривает наличие контроля за процессом учебного взаимодействия с нашей стороны, но при этом оценки ученикам на текущем уроке не выставляются. Таким образом, мы избавляем их от барьеров оценочного страха и имеем возможность ненавязчиво поддерживать и направлять процесс взаимодействия в процессе выполнения задания в нужное русло. Все время, помогая микрогруппам, и по возможности отдельным учащимся, мы создаем условия для дальнейшего самостоятельного поиска ими собственных ошибок.

Позиция «учитель – советник по процессу» весьма эффективна на более высоких уровнях продуктивного взаимодействия. В этом случае учащиеся изначально запрашивают мнение учителя по тому, как лучше изучить материал, выполнить задание, получают квалифицированную помощь при подготовке аргументов и фактов, необходимых для дальнейшего самостоятельного решения.

Таким образом, в работе мы ориентируемся на разработку путей и возможных ролевых позиций в договорных отношениях и используем договор как способ, организующий субъект–субъектное пространство взаимодействия, и достигаем:

- постоянного соотнесения интересов взаимодействия в общении, поведении и деятельности;

- выявления предмета взаимодействия, который отвечает интересам партнеров;
- проявления каждым из партнеров ответственности в выстраиваемом взаимодействии.

Что касается ведущего способа продуктивного группового взаимодействия диалога/монолога, то диалог как способ учебного взаимодействия между учителем и учеником – это не только и не столько спор, полемика, дискуссия, а процесс, в ходе которого могут быть подвергнуты сомнению, переоценке многие предметно-учебные и жизненно-личностные ценности. Он формирует доверие к чужому слову, умение отстаивать в корректной форме свою собственную позицию, понять и принять точку зрения собеседника. Специфика диалога в продуктивном взаимодействии заключается в том, что разрешается извечное противоречие между стремлением к согласованности всех учащихся в учебной деятельности, к достижению общей позиции и многообразием, несовпадением их точек зрения, ориентацией в знаниях и способах деятельности.

Несмотря на определенную разницу представленных способов взаимодействия, для них характерно общее – они позитивно и продуктивно взаимозависимы. Позитивно, так как успех одного школьника зависит, и в свою очередь ведет к успеху другого, складываются действительно положительные, партнерские отношения, общение происходит на уровне диалога и монолога, деятельность носит характер творческого сотрудничества. Продуктивность характеризуется тем, что в результате такого взаимодействия с учебным материалом, друг с другом, с учителем создается уникальный материально - духовный продукт.

Все представленные методы позволяют нам выделить пять видов продуктивного взаимодействия на уроке:

- по результату – когда у всех общая цель (подготовить сообщение, написать рассказ, провести экскурсию);
- по успеху/оценке – оценка работы группы составляется из вклада каждого ее участника;
- по задаче – когда задача поставлена так, что нельзя ее решить друг без друга, распределение усилий в группе дает большой эффект;
- по ресурсу – один силен в словарном запасе, другой в грамматике, третий в разговорной речи, объединение их усилий приводит к положительному результату.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.В.Спирин,

аспирант педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского, ассистент кафедры физического воспитания ПИСГУ

Слово «игра» многозначно и исторически изменчиво. Оно нередко употребляется условно. Например: «игра цен», «игра сил». Но, когда речь идет об «игре древних», об «олимпийских играх», о «спортивных играх», это слово приобретает совсем другой смысл.

Игра как элемент культуры - особый вид деятельности, свойственный человеку, и развивается со всей культурой общества, удовлетворяя потребности людей в отдыхе, развлечении, в развитии физических сил.

Игровая деятельность представляет интерес для общества и для отдельных лиц. Характер игровой деятельности насыщен многообразием целей и мотивированных действий. Так же ей свойственны добровольность, эмоциональность. Но свобода, самостоятельность действий в игре относительны, т.к. они сочетаются с рядом условных требований и регламентом.

Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для нее характерны творческие активные действия, мотивированные сюжетом, темой игры, и направлены на преодоление различных трудностей, препятствий по пути к достижению поставленной цели (выиграть, победить, овладеть определенными приемами). В отличие от спортивных игр, где предусматривается точное количество участников, определенная материальная база, специальная физическая, тактическая и техническая подготовленность, подвижные игры могут проводиться в разнообразных условиях с большим или меньшим числом играющих по различным правилам. Преимущество подвижных игр состоит в том, что для их проведения не требуется определенный возраст, хотя чаще распространены среди детей и подростков. Реже они применяются со специальной направленностью (в помощь спортивной тренировке, для организации активного отдыха, в лечебных целях) в юношеском, среднем и старшем возрасте.

Подвижные игры широко используются как средство физического воспитания. В процессе их проведения развиваются такие физические качества, как: быстрота, ловкость, сила, выносливость. Одновременно такие игры способствуют воспитанию у занимающихся положительных моральных и волевых качеств.

Воспитательное значение подвижных игр отмечала Н.К.Крупская, которая учила подходить к подбору игр критически, исключая игры, которые разжигают национальную ненависть, вырабатывают жестокость, грубость; советовала использовать игры, которые воспитывают чувство справедливости, взаимовыручки, укрепляют волю.

А.С.Макаренко считал, что игры - одно из действенных средств подготовки детей к труду: «В игре воспитываются качества будущего работника и гражданина».

Кроме того, П.Ф.Лесгафт в своих работах отмечал, что, играя в семье, в школе, ребенок приобретает «опытность справляться с препятствиями, которые встречаются в жизни».

Тем не менее, некоторые преподаватели физического воспитания, работающие в педагогических вузах, не понимают огромную роль подвижных игр в подготовке будущего учителя и классного руководителя общеобразовательной школы. Примером может служить тот факт, что молодые специалисты не всегда проявляют профессионально-значимые качества, которые развивают и воспитывают подвижные игры.

Рассмотрим подробнее профессионально-значимые качества будущего учителя общеобразовательной школы:

- Гностические качества: аналитичность, педагогическая наблюдательность, знание предмета, педагогическое мышление;
- Проектировочные: целеустремленность, педагогическая интуиция, прогностичность, способность к рефлексии;
- Конструктивные: лабильность, креативность, требовательность, эрудиция;
- Коммуникативные: аттракция, эмпатия, общительность, тактичность;
- Организаторские: самостоятельность, организованность, гибкость поведения, самоорганизация.

Некоторые из этих качеств развивают подвижные игры.

Прежде всего отметим, что все коллективные подвижные игры подразделяются на три типа:

1. Игры без деления на команды.
2. Игры «переходные» к командным.
3. Игры с делением коллектива на команды.

К первому типу относятся игры, основанные на простейших взаимоотношениях между участниками. Совместные действия коллектива по преодолению препятствий приносят удовлетворение каждому играющему. Это игры с простыми правилами, где быстро решаются игровые конфликты. Например: «Салки», «Октябрята», «Шишки, желуди, орехи» и др.

Ко второму типу относится небольшое количество игр, по ходу которых из коллектива постепенно создаются две группы. Одна из них становится все больше и больше, преобразуясь в единый коллектив. Группа оказывает помощь водящим («Белые медведи»), или усложняет игру («Караси и щука»).

Такие «переходные» игры имеют большое воспитательное значение, т.к. играющие побуждаются к совместным действиям и согласованно решают различные тактические задачи, не ущемляя инициативу каждого игрока.

Третья группа требует более сложных отношений между играющими, основанных на развитом чувстве дружбы, сплоченности. В ней отдельные группы (команды) ведут борьбу за место, выигрыш по времени, за предмет, направляя свои усилия на достижение общей цели. Действия каждого участника такой группы (команды) формируют ее успех или неудачу. Как правило, игры в этой группе отличаются сложными правилами. Для решения игровых задач требуется настойчивость, целеустремленность, выдержанность. Это эстафеты с преодолением препятствий: «Мяч в центр», «Мяч капитану» и др.

Отсюда следует, что первый тип коллективных подвижных игр развивает из конструктивных качеств: креативность, требовательность, эрудицию. Из коммуникативных – аттракцию, тактичность. Также развивают организаторские качества: самостоятельность, самоорганизованность.

Второй тип развивает целеустремленность, педагогическую интуицию, эрудицию, самостоятельность, прогностичность.

И, наконец, третий тип игр требует гибкости поведения, организованности, тактичности, креативности, прогностичности, самоорганизации, аналитичности.

Кроме вышесказанного, преподаватели нашей кафедры требуют от студентов проведения подвижных игр с группой учащихся. Используются все три типа коллективных подвижных игр. Проводящий, выступая в роли учителя, должен поставить цели и задачи, объяснить правила игры, организовать играющих, выявить победителей, проанализировать ход игры, подвести итоги. Студенты, которые ответственно подходят к игре и ее проведению, получают опыт организации группы, взаимодействия в команде, опыт борьбы за свою команду при сочетании единоборства, взаимоподдержки и взаимопомощи.

Все это можно использовать в процессе педагогической практики, в оздоровительных лагерях, на слетах и в походах. Тем более существует множество подвижных игр, для проведения которых не требуются определенные условия. Можно использовать водоемы для игр на воде, небольшую поляну в лесу, пересеченную местность, нестандартное оборудование.

Например, «Салки в воде». Для игры требуются 2-3 надувных круга, которые кладут на поверхность воды. По сигналу руководителя водящий старается осалить остальных игроков. Тот, кого осалили, становится водящим. Выигрывает тот, кто ни разу не был водящим. Правила игры:

1. Игра начинается по сигналу руководителя.
2. Водящий и остальные игроки могут передвигаться в воде произвольным способом: бегать, плавать с помощью ног и рук, на груди, на спине.
3. Не разрешается выбегать на берег и нырять.

4. Салить можно только верхнюю часть туловища.
5. Спасаясь от водящего, игроку разрешается ухватиться за круг. В этом случае водящий не имеет права салить.
6. Запрещается держаться за круг более 5 секунд.

Например, игра «Льдинка», для которой не требуется специальных условий. Играющие образуют круг и становятся на расстоянии 1-2 шагов друг от друга. В центре круга водящий. Он кладет перед собой гладкий кусочек льда (шайбу, деревянную чурку и др.). По команде руководителя водящий старается выбить ногой предмет за пределы круга. Играющие препятствуют этому и отбивают его назад. Пропустивший льдинку справа от себя, идет водить. Побеждает тот, кто ни разу не был водящим (первый водящий не считается).
Правила игры:

1. Игра начинается по сигналу руководителя.
2. Ударять по предмету можно любой частью стопы.
3. Переступить за линию круга нельзя.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: подвижные игры являются одним из важных средств профессионально-прикладной физической подготовки учителя общеобразовательной школы.

Литература:

1. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений, ФиС, 1951.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Учпедгиз, М., 1947.
3. Профессионально-прикладная физическая подготовка в вузе: Сборник научных трудов. - Саратов. Изд-во «Научная книга», 2001. - 140 с.
4. Жуков М.Н. Подвижные игры: Учеб. для студ. пед. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 160 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. Пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М.: АспектПресс, 1995. - 271 с.

ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Ольга Владимировна РОМАНОВА,

*г. Саратов, ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова», к.п.н., доцент
кафедры «Иностранные языки»*

Любовь Михайловна ИВАНОВА,

*г. Саратов, ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилов», к.п.н., доцент
кафедры
«Иностранные языки»*

Главной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является обучение чтению. Однако в практике при обучении чтению смысловой стороне часто не уделяется должного внимания, и текст используется лишь как средство овладения лексико-грамматическим материалом. Основная причина такого использования текста заключается в том, что преподаватель рассматривает чтение как средство преодоления языковых трудностей. Такая установка, нам думается, обусловлена недостаточно точным пониманием сущности чтения, и ее нельзя считать правильной. Лишь при рассмотрении чтения как деятельности, в процессе которой извлекается новая информация, студенты концентрируют внимание, в основном, на содержании текста. Направленность же внимания в основном на языковую форму или лексико-грамматический анализ текста отрицательно влияет на качество восприятия содержания речевого сообщения. Анализ показал, что более половины студентов не умеют выделить основные положения из прочитанного текста, так как они плохо ориентируются в его структуре. Работая с иноязычным текстом по специальности, обучающий не опирается на его композиционный каркас, который сам по себе может способствовать пониманию прочитанного.

В настоящей статье рассматриваются виды работы над научно-популярным иноязычным текстом с опорой на анализ его смысловой структуры, способствующие улучшению качества обучения чтению студентов неязыковых вузов. В нашей работе используется коммуникативный подход к тексту, где текст рассматривается в соответствии с коммуникативным намерением говорящего, начиная от первого предложения, через ряд следующих друг за другом структур вплоть до окончания текста. Текст и его основные части можно рассматривать как цепочки тем. Тематическая структура текста состоит в сцеплении, взаимоотношении и иерархии минитем, в их отношении к частям текста и тексту в целом.

В тексте выделяются два наиболее общих вида смысловых связей: связь между отдельными текстовыми элементами, из которых один входит в состав другого – это связь по степени обобщенности или широты содержания и связь между различными сторонами содержания одного и того же предмета.

Под смысловой структурой текста понимается и его общее построение, членение его на смысловые элементы, взаимосвязь между ними, характер выраженности этих элементов, порядок следования. Выделить смысловую структуру текста – значит осуществить последовательный переход от его речевой цепочки (последовательности предложений) к логической структуре и далее к внутренней структуре изложения.

Обучение осознанию отношений между элементами текста носит иерархический характер. Сначала формируются умения осознавать связи между элементами текста, выделять основные элементы и положения, комментирующие их (первый этап обучения). Затем студенты учатся умению анализировать отношения между минитемами, с разных сторон раскрывающими главную мысль (второй этап). Далее, на основе уже

сформированного умения анализировать смысловую структуру, студенты обучаются умению переконструировать текст в аннотацию или реферат (третий этап обучения).

На первом этапе обучаемый должен установить, какой из элементов текста несет основную, а какой – второстепенную информационную нагрузку.

Этот этап является необходимым в обучении в связи с тем, что хотя при обучении чтению многие педагоги и учат студентов находить главные мысли, делить текст на смысловые части и т.п., но не раскрывают суть осуществления этих операций. Операционный компонент как в практике обучающего, так и в практике обучаемого, не всегда выделяется и анализируется. Были разработаны специальные упражнения, обучающие студентов операциям анализа смысловой структуры текста и осознания функции каждого предложения.

Умения осознавать связи между элементами текста используются далее на втором этапе обучения для создания более сложных умений: анализировать отношения между предметами текста, с разных сторон раскрывающих главную мысль. Началом каждой минитемы и одновременно ее основным положением может быть тот элемент, который комментирует главную мысль, а не предыдущие или одно из предыдущих предложений.

Концом минитемы (второй ее границей) может быть предложение, которое стоит перед основным следующей минитемы и поясняет какое-то предыдущее предложение своей минитемы.

Для второго этапа обучения нами также создана система упражнений, которая, как и система упражнений первого этапа, позволяет «развернуть» свернутый, автоматизированный процесс анализа текста и последовательно, целенаправленно его формировать.

На третьем этапе студенты обучаются на основе анализа смысловой структуры умению переконструирования текста в иную форму – в аннотацию или реферат. При составлении краткой аннотации выделяется тема, главная мысль и основные положения каждой минитемы. Если же в минитеме явно не выражено ее основное положение, то информация обобщается в виде распространенного предложения. При составлении реферата из текста извлекается тема, главная мысль, основные положения и по 2–3 предложения, параллельно и последовательно поясняющие эти основные положения, в то время как в аннотации поясняющие предложения исключаются.

В качестве практического применения результатов нашего исследования на кафедре «Иностранные языки» созданы методические указания и пишется учебное пособие для обучения студентов 2 курсов аннотированию и реферированию текстов с опорой на анализ его смысловой структуры.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ушакова Евгения Владимировна,
ассистент кафедры иностранных языков
г. Саратов Педагогический Институт СГУ

Кто-то скажет, что единственный смысл игры – это веселье, что в них нет никакой педагогической ценности. Заблуждение! Игры – это не только веселый, но и активный способ достичь многих образовательных целей.

Игры можно использовать, например, для закрепления только что пройденного материала. Кроме того, это более приятный способ повторить пройденное.

Игра – превосходный способ подстегнуть учеников, заставить их активно работать на уроке (причем даже не очень заинтересованных учеников).

Веселая игра – это идеальная возможность расслабиться после трудного устного упражнения или другого утомительного занятия.

Игры помогают снять скованность, особенно если исключить из них элемент соревнования или свести его к минимуму. Застенчивый и слабый ученик почувствует себя более уверенно и будет участвовать в игре активнее, если цель игры – просто повеселиться, а не считать очки и выигрывать. Хотя элемент соревнования часто добавляет оживление и повышает активность, именно он создает большое психологическое давление на учеников, они боятся не справиться с заданием, что выводит из игры застенчивых и отстающих.

Быстрая, спонтанная игра повышает внимание, оживляет, улучшает восприятие, так как на уроках даже у динамичного учителя есть моменты, когда внимание учеников рассеивается.

Как правило, учащиеся лучше запоминают то, что им было приятно делать. Поэтому игры позволяют запоминать глубоко и надолго.

Игры делают процесс обучения, порой трудный и утомительный, веселым, а это усиливает мотивацию к учению. Более того, игры повышают интерес учащихся к изучаемому языку и делают преподавание интереснее и веселее для учителя.

Таким образом, игры имеют важное значение как в педагогическом, так и в психологическом плане. Их можно применять на любом уроке, при обучении любому предмету. Но особую их ценность следует отметить при обучении иностранным языкам, так как при использовании определенных игр на языке у учеников развиваются разные лингвистические навыки: аудирования, говорения, чтения и письма.

Играя с учениками на уроках английского языка, учитель должен стремиться к тому, чтобы правила игры были простыми. Поэтому лучше всего

объяснить правила игры на родном языке, а оставшееся время потратить на саму игру.

Игры должны быть универсальными, чтобы их можно было легко подстроить под количество, возраст и уровень знаний учеников. Нет необходимости использовать дорогие и сложные материалы для игр.

Играть можно в любое время. Пятиминутная игра в начале урока, особенно в понедельник, помогает ученикам легче войти в учебный ритм, освежить их память, заинтересовать в изучении нового материала. Разве можно придумать более продуктивный способ повторить изученное на прошлой неделе или даже вчера, чем игра, во время которой ученикам приходится использовать на практике полученные знания?

Когда учитель начинает чувствовать, что внимание учеников пропадает, спонтанный перерыв для создания краткой игровой ситуации позволяет продолжить занятие с более внимательными и свежими учениками.

Игру можно применять не только в начале, но и в конце урока. В предвкушении отдыха учащиеся работают с большим энтузиазмом, а учитель может закончить урок «на высокой ноте», что, возможно, подвигнет учеников ожидать следующего урока с нетерпением.

Итак, рассмотрим примеры игр, которые можно использовать на уроках английского языка для развития различных навыков.

Four – Square (квадрат), например, развивает навыки письма, чтения и аудирования на любом этапе обучения английскому языку. Цель данной игры: увеличить словарный запас и улучшить орфографию. Необходимый материал: словарь, ручка и листок бумаги у каждого. Каждый учащийся чертит таблицу размером четыре на четыре клетки. Учитель называет любые 16 букв алфавита, а ученики записывают их в свою таблицу в произвольном порядке. Затем ученики должны из этих букв составить как можно больше слов, причем только из букв, которые стоят рядом по вертикали, горизонтали или диагонали.

Правила: только стоящие рядом буквы можно использовать в слове. В любом слове можно использовать каждую букву только один раз. Ограничение по времени – 3 минуты. Ученики могут работать группами или индивидуально в зависимости от количества учеников.

Пример:

О	Е	Р	В
М	Н	Л	О

Необходимо дать ученикам хотя бы 5 гласных. Поскольку в каждом слове должна быть хотя бы одна гласная, ученикам придется очень нелегко, если гласных будет названо меньше 5. Чтобы заставить учеников искать длинные слова, учитель дает дополнительные очки тем, кто сможет составить слова длиннее одного слога. Слова из 2-4 букв оцениваются в 1 очко, слова из 5 букв – 2 очка, из 6 букв – 3 очка и так далее. В продвинутых группах не учитываются слова менее чем из 4 букв.

Фонетическая игра “Sit-for-Sounds” (Если услышишь – сядь). Цель: развить навыки аудирования. Используется на начальном этапе обучения английскому языку. Необходимый материал: специальный список слов наподобие приведенного ниже. Учитель просит учеников встать и говорит: “I’m going to say 4 words. Sit down when you hear one that begins with the sound [d] as in Doll. Ready? Very, Dish, That, Pet,

Те ученики, которые сели вовремя, могут сидеть во время следующего раунда, или все ученики должны вставать во время каждого нового раунда. Тут дело в том, какую цель вы преследуете: потренировать отстающих (тогда остальные останутся сидеть), или дать возможность всем потренироваться различать контрастные звуки. Хорошая практика – произносить поочередно глухие и звонкие парные звуки: v/f, g/k, b/p, z/s, d/t и так далее.

Когда учащиеся перестают делать ошибки, учитель может проделать все то же самое, но при этом повернувшись к ученикам спиной, чтобы они не догадались по движению губ, какой звук был произнесен.

Tic-tac-tense (крестики-нолики с временами) предназначена для учащихся на среднем этапе обучения. Развивает навыки аудирования, говорения и чтения. Цель: повторить времена глагола. Необходимый материал: сетка, нарисованная на доске.

Класс делится на две команды (X и O). Ученики из команды X выбирают ячейку и составляют предложение в том времени, показатели которого они видят в ячейке. Например, Two weeks ago I broke my leg или Next year I’m going to visit my cousins in Moscow.

Правильное предложение позволяет команде занять эту ячейку своим символом. Если допущена ошибка, то ячейка остается свободной, а ход переходит к другой команде. Команды по очереди пытаются занять три ячейки по горизонтали, вертикали или диагонали. Побеждает команда, сделавшая это первой.

Для повторения какой-то определенной категории времени глагола можно использовать сетку с глаголами.

Например, для повторения Present Continuous все девять глаголов должны входить в составленные предложения в этом времени (John is eating his breakfast). Предложения должны быть распространенными. Предложения типа John is eating не принимаются.

Charades (Шарады). Уровень: средний и продвинутый. Цель: помочь ученикам расслабиться, преодолеть замкнутость, повысить внимательность или погасить слишком бурное поведение на уроке. Используется для развития навыков чтения и аудирования. Необходимый материал: множество фраз или коротких предложений, написанных на листках бумаги и лежащих в ящике или мешке.

Ученики по очереди жестами показывают то, что написано на листочках бумаги, вытянутых наугад из мешка. Для создания духа соревнования можно поставить временное ограничение. Например:

He eats pizza every day
They never go bowling on Sunday
My father slept on the floor last night
She will call him next month

Группы с большим количеством учащихся можно делить на небольшие команды по 5 игроков. Игроки по очереди разыгрывают шарады, а их команда пытается угадать предложение. Команде присуждается очко, если предложение угадано дословно и в течение отведенного времени. Другие команды молча наблюдают. Если же они будут говорить или отвлекать игрока, у них отбирается очко. Для более сильных классов можно использовать в качестве шарад известные поговорки.

Перед началом игры необходимо показать учащимся жесты, которые помогут им передать смысл фраз. Например, “Past” показать пальцем назад за плечо, “Present” показать на пол перед собой, “Future” показать рукой вперед, а также другие необходимые жесты, по усмотрению учителя.

Список литературы:

- 1 Дж. Стайнберг. 110 игр на уроках английского языка. – АСТ. Астрель. Москва, 2003г.
- 2 Первое сентября. - English. № 14 2005г. С. 13, 35
- 3 Первое сентября. – English. № 10 2005 г.
- 4 Первое сентября. - English № 16 2005г. С.13

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Б. Вятчина, г. Тюмень

Современное российское образование направлено на формирование духовно богатой, высоко нравственной и творческой личности. Приоритетными сегодня становятся гуманитарные дисциплины как культурно-формирующие и личностно-ориентированные. Русский язык как одна из дисциплин гуманитарного цикла является средством формирования духовного мира

человека, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями.

В начальной школе закладываются основы языковой культуры, формируется база для усвоения знаний в разных областях науки. Основным принципом для сознательного усвоения языковых знаний и использования их в устной и письменной речи – взаимосвязь грамматики, орфографии и развития речи. Для его успешной реализации необходимо создать условия, обеспечивающие единство языкового образования и языкового развития.

Важнейшим направлением поиска качества языкового образования в нашей гимназии стало развитие инновационной образовательной практики. Одной из таких практик является проектно-исследовательская деятельность учащихся.

На занятиях по русскому языку это, прежде всего, работа, связанная с наблюдением за «жизнью» слова. Каждое слово в русском языке – это маленькое чудо. У слова есть своя жизнь. Оно рождается, растет и умирает.

Мы предложили детям объединиться в группы, обсудить необычную и полезную творческую работу по созданию своеобразной энциклопедии одного слова. Составили *маршрут* и отправились открывать для себя удивительную страну родного языка, постигать его секреты. Вместе мы наблюдали, как живет слово в сказке, маленьком рассказе, повести, стихотворении, песне. Учились использовать все типы словарей, которые стоят на книжных полках, справочную, энциклопедическую литературу, а также обращаться за помощью к родным, близким, знакомым. Пришло время защищать проект. Одно из выступлений на конференции начиналось так: *«Наш родной язык – это язык слов: больших и маленьких, простых и сложных, веселых и грустных, добрых и злых. У каждого слова есть своя судьба, своя жизнь, своя дорога. Вот мы и решили собраться группой, выбрать одно интересное слово и создать «Энциклопедию одного слова». Наша группа выбрала слово «дружба». Мы захотели побольше узнать о своем слове, понаблюдать за его жизнью, научиться правильно употреблять его в речи. Для нашего исследования мы использовали разные типы словарей. В толковом словаре нашли лексическое значение слова, в этимологическом – историю его происхождения, в словаре синонимов отыскивали «друзей» слова, а словаре антонимов - его «врагов». Мы перечитали много книг и нашли наше слово в произведениях народного творчества, русского фольклора. Оказывается, слово живет в пословицах, поговорках, загадках, притчах, легендах. Мы нашли его в журналах, газетах и даже в задачниках! Представьте себе, что со словом можно играть в разные игры! Мы сами придумывали их, рисовали, писали тексты, сочиняли стихи, рассказы, сказки. Давайте заглянем в нашу энциклопедию, перелистаем ее странички...»*

Презентация собственных проектов способствует формированию у ребят умения выступать перед аудиторией, отвечать на заданные вопросы, высказывать и отстаивать свою точку зрения. Эта ситуация, на наш взгляд,

стимулирует развитие устной речи, побуждает учащихся к рефлексивным действиям.

Формирование языковой компетентности школьников – задача необычайно важная. Особую актуальность она приобретает в начальной школе, где закладываются основы языковой культуры. Основным путем ее формирования является путь развития интереса к родному языку и потребности познавать его. Чтобы труд детей был радостным, а уроки – интересными, мы используем весьма эффективный, на наш взгляд, прием – **сочинение грамматических сказок**. Сказка, являясь любимым литературным жанром, помогает детям учиться, постигать сложные лингвистические законы. Приведем выдержку из сказки ученицы 3 класса: *«В волшебном саду у Имени Существительного жили разные цветы. Они всегда были печальны и грустны, потому, что никто не замечал их красоты, аромата, изящества. Однажды в гости к Существительному пришел художник Имя Прилагательное. Он взял волшебные кисти, краски, начал рисовать, и все преобразилось вокруг. В саду сразу стало светло и радостно. Яркие цветы благоухали душистыми ароматами. Нежная, необыкновенно красивая роза сидела в кругу друзей, как королева, ее розовые лепестки блестели на солнышке. Алые маки гордо красовались в яркой зелени. Белоснежные ромашки скромно шевелились от легкого ветерка. Желтые ноготки распространяли приятный запах, Веселые бабочки порхали над этой необыкновенной красотой. Все были счастливы! Вот так украшает и уточняет нашу речь замечательный художник Имя Прилагательное».*

На этапе обобщения и систематизации знаний по русскому языку предлагаем детям в образовательных целях попробовать себя в роли сочинителей, сказочников, стихотворцев. Они с большим удовольствием и радостью погружаются в эту индивидуальную работу. А главное, помогают себе развивать способности владеть словом, чувствовать слово, практически осмысливать закономерности языка и содержательно, правильно, точно, ясно, выражать свои мысли.

Важно, чтобы дети не только почувствовали красоту родного русского языка, но и полюбили его, осознали его богатство, его способность выражать самые различные мысли и чувства, *«типы и оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких»* (Н.В.Гоголь).

РОЛЬ ЭТИКЕТА ПРИ СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА В ЦЕЛОМ.

ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА НИКОЛАЕВА,
*г. Саратов, ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова»,
преподаватель кафедры «Иностранные языки»*

Данная статья основывается на исследованиях в области коммуникативной лингвистике и базируется на понимании комплексной природы общения. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучения процесса коммуникации в самых различных его проявлениях. Одним из перспективных направлений современной лингвистике является исследование взаимодействия вербальных и невербальных компонентов коммуникации.

Речевой акт и речевое общение в целом строятся по определенным законам и правилам. К их числу следует отнести в первую очередь нормы установления, регулирующие поведение людей в обществе – это правила морали, этикета.

С усложнением общественной организации усложнялась и поведенческая система. В 14 – 16 вв. в европейских странах стал складываться новый порядок поведения, в котором важную роль играли умение и стремление нравиться, «настраивать» людей на себя, привлекать к себе интерес общества. Так появился этикет, без которого нельзя было обойтись в придворных кругах, высших слоях, как говорили в высшем свете.

Энциклопедический словарь «Мир этикета» дает следующее определение этикета: «Этикет (от французского *etiquette* – ярлык, этикетка) – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождения с окружающими формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)».

The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English определяет этикет следующим образом: «*Etiquette – rules of formal relations or polite social behaviour among people, in a class of society or in profession*».

Обратимся к рассмотрению этикетных форм общения: как утверждает К. Стошкус, «этикет возник давно, он тесно связан с символическими ритуальными обрядами. Прогресс в становлении этикетных форм поведения был связан с гуманизацией общения. Нравственный смысл этикета проявляется в том, что с его помощью можно выразить признание самоценной значимости человека, с которыми приходится вступать в контакты, выразить уважение к нему.

Этикет – лишь одно из многочисленных средств общения используемых людьми. Сравнение его с главным средством человеческого общения – языком – позволяет лучше разобраться не только в этикете, но и в самом языке. Значит, и такое сравнение необходимо.

Формы человеческого общения исследуются многими науками. Речевой этикет изучается в рамках целого ряда лингвистических дисциплин, таких как культура речи, этнолингвистика, прагматика, психоллингвистика. Специально их изучают психология и социология, без союза с которыми языкознанию трудно рассматривать язык как «важнейшее средство человеческого общения». (В. И. Ленин)

Психоллингвистика изучает отражение в языке, как средство общения, особенностей психики и мышления человека, рассматривает факторы,

способствующие передаче и восприятию информации, причины, затрудняющие процесс межличностной и массовой коммуникации, а также мотивированность речевого поведения коммуникантов. С точки зрения данной дисциплины формулы речевого этикета представляют собой своеобразные «поглаживания» ('stroking' термин американского психиатра Э.Берна), которыми обмениваются люди, чтобы удостоверить свою принадлежность к одной общности. «Поглаживания» превращаются в диалоги, салонные беседы, влияют на выбор тем и длительность разговора. При этом происходит обмен информацией типа «я желаю тебе добра, я тебя уважаю», которая имеет большое значение для успеха коммуникации.

Задача обнаружить и сформулировать правила успешного, неконфликтного речевого поведения стоит перед лингвистической прагматикой. Кроме того, в сферу прагматики входит изучение речевых актов и контекстов их реализации. Основоположники теории речевых актов Дж. Остин, Дж. Серль выделяли этикетные высказывания в особый вид речевых актов, отмечая в качестве их специфических черт частотность, стереотипность, эмоциональность. Речевое общение сознательно и целенаправленно. Оно состоит из отдельных актов речи. В связи с прагматическим аспектом изучение речевого этикета Н. И. Формановская указывает на необходимость говорить не только об отдельном классе этикетных речевых актов, но и о специфической этикетной рамке, охватывающей другие классы речевых актов.

Социолингвистическое изучение этикета включает освещение языковых и неязыковых средств общения для выявления социально значимых различий в коммуникативных ситуациях, определение параметров этой вариативности. Наиболее ярко и полно характер взаимоотношений говорящих, их социальная роль и социальный статус отражаются в средствах речевого этикета.

Следует подчеркнуть, что правила общения являются национально специфическими и могут изменяться с течением времени. Национальная специфика этикета определяется множеством факторов, основным из которых является культурный. В. И. Карасик пишет: «Этикет национально специфичен. Этикетное общение поддерживает традиционные формы межличностных отношений, т. е. является одним из оснований культурной традиции речевого коллектива. Этикет представляет собой преломление культурных ценностей общества в правилах хорошего тона».

Таким образом, речевой этикет играет значительную роль в процессе коммуникации, поэтому изучение его специфических черт является особенно важным и актуальным при современном коммуникативном подходе к изучению языка в целом.

Стрелкова Е.В.

г Вольск, Вольское медицинское училище

Реализация концепции автономии студентов медицинских училищ в учебной деятельности как способ повышения продуктивности образовательного процесса по овладению латинским языком

Утверждение, что единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, его стратегической линией и задачей может и должен быть человек, воспринимается сейчас в качестве аксиоматического на всех уровнях российского общества и находит своё отражение в формулировках о перспективах российского образования.

Справедливо было бы отметить, что подобные утверждения не являются сутью новыми для российской педагогики. Подтверждение этому мы находим в сочинениях Н.И.Пирогова, П.Ф.Каптерева, В.В.Розанова и других замечательных педагогов и общественных деятелей XIX- начала XX века. Так, по мнению В.В.Розанова, «...важно только одно, кто в будущем понесёт эти или иные сведения, какими его наградит жизнь или он приобретёт сам из книг; **каковы его сведения, в чём его ноша – не существенно».**

В начале XXI века, согласно новым (или хорошо забытым старым) концептуальным основаниям качество современного образования, в том числе и профессионального, определяется не только неким объёмом знаний, но и особыми личностными характеристиками, делающими обучающихся мобильными и свободными в выборе форм, содержания и средств обучения, стратегий обучения, т.е. в выборе собственной образовательной траектории, с одной стороны, и, повышая их ответственность за ход и результаты процесса обучения, с другой.

Одной из подобных личностных характеристик студентов средней профессиональной школы, как нам представляется, может и должна стать автономия (от греч. « autos» – сам ; «nomos» – закон) .

В рамках концепции гуманистического, развивающего образования и с позиции личностно-ориентированного обучения понятие **автономии** студента в учебной деятельности может быть детерминировано как **способность самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществлять рефлекссию и коррекцию учебной деятельности и, накапливая индивидуальный опыт, независимо принимать квалифицированные решения относительно собственно учения в различных учебных контекстах и нести за них ответственность.**

Автономия студента в учебной деятельности может быть определена **деятельностными** (владение стратегиями и приёмами учебной деятельности от постановки цели до оценки результата в соответствии со своими потребностями) и **личностными** (способность к критической рефлексии, к принятию ответственных решений относительно всех этапов учебной деятельности , к переносу опыта учебной деятельности в новый учебный контекст, гибкость в различных учебных ситуациях) **параметрами.**

Коренные изменения языкового образовательного процесса (в том числе и в области классических языков- латинского и греческого) в образовательных учреждениях среднего профессионального образования связаны прежде всего с раскрепощением педагогических отношений субъектов образовательного процесса, а также с его переориентацией на личность студента, на **формирование его способности к автономному овладению изучаемым языком.**

В этой связи важной и актуальной представляется конкретизация концепции автономии студентов медицинского училища в учебной деятельности по овладению латинским языком.

Исторически сложилось так, что на протяжении многих веков вплоть до настоящего времени латинский язык играл и играет немаловажную роль в профессиональной деятельности медицинских работников. «*In via est in medicina via sine lingua Latina*». «Непроходим путь в медицине без латинского языка», - гласит латинская мудрость.

Принимая во внимание, прежде всего, профессионально-ориентированную направленность изучения латинского языка будущими медиками, нельзя не отметить, что латынь - это основательный фундамент гуманитарного образования, открывающий доступ к более адекватному восприятию и пониманию не только иностранных и отечественного языков, литературы и философии, живописи и архитектуры, но также и многих наук, таких как физика, математика и многих других, источники которых лежат в античности. Замечательный врач и педагог XIX века Н.И. Пирогов , приписывая «высшую образовательную силу глубокому изучению двух древних языков(латинского и греческого), наряду с языком отечественным, математикой и историей» , писал: « ...изучение этих наук одно и само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных- и нравственных, и научных- истин» . Не расходятся во мнении с Н.И. Пироговым и современные педагоги , справедливо отмечая, «что профессионал, когда он в гуманитарном отношении безграмотен, становится опасным».

Тем большее сожаление вызывает тот факт, что несмотря на неоспоримую значимость латинского языка в профессиональном, лингво-культурологическом и социально-нравственном развитии личности студента-медика, на изучение данной дисциплины выделяется ничтожно малый объём учебного времени.

.Нам представляется резонным и разумно-оправданным искать пути решения данной проблемы в реализации концепции автономии студентов в учебной деятельности по овладению латинским языком.

Практическое воплощение данной концепции предполагает:

- 1) осознание студентами основных компонентов учебной деятельности по овладению иностранным языком (включая механизм овладения латинским языком), механизм функционирования латинского языка, критерии оценки уровня владения данным языком;

- 2) развитие способности студентов к самостоятельному управлению учебной деятельностью по овладению латинским языком, к критической рефлексии собственного опыта данного вида учебной деятельности,
- 3) стремление к саморазвитию в процессе гибкой, конструктивной, творческой учебной деятельности по поддержанию и совершенствованию уровня владения латинским языком.

Реализация концепции автономии студентов в учебной деятельности по овладению латинским языком позволяет не только повысить продуктивность данного образовательного процесса, но и, выходя за рамки учебного контекста, способствует формированию социально ответственного члена общества, осознающего свою социальную свободу, способного думать и действовать автономно, неся личную ответственность за происходящее.

Литература:

1. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России.- Дубна: «Феникс+», 2001.- 208 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика.- М.: Издательский центр «Академия», 2004.- 336 с.

ФОРМИРОВАНИЕ «ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗА» В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Н.А БЕЛОВА,

Нижегородская область г. Саров, детская музыкальная школа им. Балакирева.

В период становления новой образовательной парадигмы, утверждается приоритет общечеловеческих ценностей, особую значимость на всех ступенях образования приобретает теоретическое осмысление накопленного педагогами практического опыта работы.

В связи с этим, одним из приоритетных направлений развития отечественного дополнительного образования детей становится его фундаментализация, связанная с формированием методологических и теоретических основ преподавания в детских художественных, музыкальных учреждениях.

Необходимыми условиями становления современного гармонически развитого человека являются - богатство его внутреннего мира, духовность, интеллектуальная свобода, высокий нравственный потенциал, толерантность в межличностном, межнациональном и социальном общении.

Развитие этих качеств невозможно без создания эффективной системы музыкальной подготовки детей, начиная с первых шагов музыкального

образования, на что указывают в своих работах Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, Г.Г. Нейгауз, Д.Б. Кабалевский, Т.В. Чельшева и др.

Ориентируясь на эти направления реформы, вполне закономерен интерес к поиску новых соотношений между обучением и развитием личности ребенка. Существенной особенностью утверждения этих новых соотношений является направленность на активное формирование личности, на воспитание в ней эвристического мышления, созидательных способностей на базе целенаправленно развиваемого опыта эстетического сопереживания искусства и действительности.

В связи с этим, мы особо выделяем необходимость формирования «исполнительского образа» на протяжении всего курса музыкального образования и воспитания детей.

Если обратиться к истории исполнительского искусства, то можно проследить, на чем основаны высочайшие достижения в этой области, связанные с продолжением традиций, преемственностью поколений. Так, например, русская пианистическая, скрипичная, хоровая, вокальная школы воспитали выдающихся исполнителей, для которых концертная эстрада представляла кафедру истины, откуда исходило на слушателей доброе слово, убеждающее и увлекающее. Корни такой педагогики лежали не только в музыкальных явлениях, на нее оказали огромное влияние этические идеи творчества Л. Толстого, психологизм А. Чехова, живопись Репина, Левитана, драматургия МХАТА и Малого театров, кинематография Сергея Эйзенштейна, - весь дух русского правдивого искусства, воспринятый исполнителями, отличавшимися интеллектуальной культурой, разносторонними познаниями, широким кругозором. Решающую роль в их подготовке играли философия, психология, достижения различных областей художественного творчества, изучение законов актерского мастерства.

К сожалению, в наше время появилось много музыкантов, в художественном багаже которых превалирует техническое мастерство, технически совершенное, но духовно обедненное исполнение.

Причина такого явления в том, что в современной практике музыкального образования неправомерно сужаются представления о творческом процессе - из поля зрения ускользает необходимость развития общих способностей художественного таланта, при этом наибольшее внимание уделяется технике воплощения образа, на втором плане стихийно развиваются способности, творящие самое содержание художественного образа.

В рамках традиционного музыкального обучения детей обычно не принято поднимать вопросы, связанные с развитием исполнительского мастерства, поскольку его проявление относят, как правило, к развитию высшего уровня индивидуального стиля исполнителя. Считается, что дети, особенно в младших классах и средних, еще не готовы и не способны к индивидуальным проявлениям, к работе в плане исполнительского образа, раскрытия замысла и т.п. Поэтому внимание педагогов направлено в основном

на развитие ученика в узко-пианистическом смысле и совпадает с развитием навыков, т.е. формальной стороной исполнения.

Художественные качества часто рассматривают как результат саморазвития в процессе долголетнего обучения всем видам исполнительской техники, в случаях большой одаренности они проявляются как бы сами собой - спонтанно. Другой причиной является то, что в массе своей учащимся легче воспроизводить внешнюю, моторную, физическую работу, чем творчески углубленно проникнуть в музыкальное произведение, его понять. В результате процент учащихся, имеющих «чем» сказать, обычно значительно выше процента учащихся, умеющих создать художественный образ и имеющих, следовательно, «что» сказать.

Данные факты говорят о недостаточной научной разработанности теоретических основ музыкального образования и воспитания в детской музыкальной школе и, в частности, такой важной их составляющей, как формирование исполнительского образа в музыкальной подготовке детей как фактора развития художественной культуры.

Отсутствие такой системы не позволяет осуществить подлинное творческое развитие детей в контексте культуры, что находит выражение в рассогласованности между потребностью человека в целостной картине мира, как конечном результате образовательного процесса и невозможностью ее обретения из-за разрозненного, мозаичного построения содержания музыкального образования, между постижением в образовании культуры как дискретного явления и бытованием ее в качестве единого непрерывного процесса и объективной необходимостью работать творчески. Данная рассогласованность обусловлена так же тем, что традиционный вариант музыкального воспитания детей базируется на постепенном накоплении знаний, умений и навыков по ряду отдельных учебных дисциплин. При этом важные для практической работы учителя взаимосвязи между ними зачастую оказываются не востребуемыми, в результате возникает несоответствие характера музыкальной подготовки детей, специфике его профессиональной деятельности, выражающейся, помимо отмеченного выше, в неприятии актуальных для современного человека экзистенциальных ценностей и категорий, не находящих места в традиционном варианте образования, но признанных основополагающими в трудах выдающихся педагогов.

Переход на творческий уровень и развитие исполнительского мастерства происходит с момента возникновения представления (понимания) произведения в виде исполнительского образа.

Собственно творческое исполнение - присутствие целостного и яркого музыкального образа, который посредством целостного видения произведения позволяет управлять музыкальным исполнением.

Понятие исполнительский образ обычно связывают с именем крупнейшего исполнителя, педагога и ученого Г.Г. Нейгауза.

Систематизируя иерархическую связь звеньев в работе исполнителя, он утверждал приоритет исполнительского образа: «От образа - к его воплощению - к художественной фортепианной игре». (3,200)

Наиболее важным для исследователя является то, что этот образ имеет объективные признаки, проявляющиеся в исполнении, и которые возможно зарегистрировать. Исполнительский образ имеет два основных отличия.

Первое: он является продуктом творческого воображения и обладает всеми его основными признаками, непрерывное (от акта к акту) субъектное до-определение образа - невозможность копирования предыдущего исполнения вносит свой вклад в полноту представления музыкального произведения.

Второе: исполнительский образ опосредован образом мира субъекта. Он потому и «проявляет» скрытое в нотном тексте содержание музыкального произведения, его культурный смысл, что пропускает это содержание через все уровни иерархической системы образа мира исполнителя. Об опосредованности исполнительского образа картиной мира и связанной с ней системой смысловых диспозиций свидетельствуют исследования целого ряда психологов, музыковедов, педагогов, показавшие, что конечный эффект музыкального исполнения определяется мировоззрением и влиянием всего жизненного и музыкального опыта и др.

Необходимость развития этих двух важных составляющих заставляют искать новые пути в музыкальном образовании, которые способствовали бы формированию «исполнительского образа» с детства.

Интересна методика В.Г. Ражникова, представленная в пособии нового типа: дневника творческого развития, который позволяет уделить особое внимание на уроке личности ученика, тем самым, усиливая творческую и художественную стороны музыкального обучения. Целесообразно также использование методик других авторов, метод «образного наведения» «расписывание ролей», «цветовых представлений». То есть широко использовать аналогию и ассоциацию в процессе обучения, т.к. ценность их определяется логической природой и ролью в рациональном и интуитивном познании.

Сознательное сопоставление по аналогии ведет к использованию сравнений, олицетворений, метафор, эпитетов, гипербол и др. эмоционально-выразительных средств, которые обогащаются образными параллелями из смежных видов искусства.

Введение специального курса мировой художественной культуры в программы музыкальных школ помогает педагогу по специальности облегчить задачу по установлению ассоциативных связей с другими видами искусств. Это значит, что к реализации (исполнению, которое нужно улучшить), следует подобрать функциональное решение, которое позволит эту реализацию полноценно осуществить, а это требует, прежде всего, включения музыки в более широкий культурный контекст, содержащий резервы для развития исполнительства. Таким образом, осуществляется важная закономерность

обучения – формирование многоаспектного подхода к явлениям культуры: социального, нравственного воздействия культуры на общество, эмоционального развития избирательных оценок в процессе воспитания через искусство, индивидуально-творческого формирования потребности в творческой деятельности.

Литература:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971.
2. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М. Просвещение. 1989
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М. 1967г.
4. Ражников В.Г. Партитурная транскрипция. Вопросы психологии. 1980. №1С.137-222
5. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., Педагогика, 1975г.
6. Чельшева Т.В. Основы художественной культуры. М., Владос, 1999.

Саратовский государственный аграрный университет

Кафедра физической культуры

Старший преподаватель Кузьмин Алексей Михайлович

Индивидуальный маршрут подготовки студентов к согласованному принятию решений в процессе sportсовершенствования

Спорт в жизни современного общества позволяет сознательно, целенаправленно и эффективно воздействовать на физические, психические, духовные качества и способности людей, формировать их нравственную, эстетическую, экологическую культуру, культуру общения. Он играет всё большую роль в профессиональном становлении будущего специалиста, так как многие знания, умения и навыки, приобретенные в процессе спортивной деятельности, помогут студенту в его будущей профессиональной жизни.

В физическом воспитании, на занятиях по sportсовершенствованию, предполагается последовательная психологическая поддержка обучаемого, дифференцированная и индивидуальная помощь в самопознании и самоопределении в физкультурно-спортивной деятельности, использование возможностей совместной продуктивной деятельности, что целесообразно осуществлять в рамках индивидуального образовательного маршрута студентов.

Анализ педагогической литературы последних лет показал, что в настоящее время можно выделить ряд направлений подготовки студентов в процессе физкультурной и спортивной деятельности, которые определяют индивидуальный маршрут подготовки студентов к согласованному принятию решений.

По данным современной литературы идею повышения воспитательной направленности в программе физического воспитания поддержали и приняли ведущие педагоги-ученые: М.Я. Виленский, 1999 г., Л.И. Лубышева, 1995 г., В.К. Бальсевич, 1990г.

Н.А. Карпушко, Н.А. Приходько, Л.И. Лубышева (1995 г.) высказались за приоритет деятельного подхода к всестороннему развитию личности в процессе спортивной деятельности.

В исследованиях, посвященных вопросам спортивной подготовки, подчеркивается, что она должна быть основана на максимальном использовании индивидуальных особенностей спортсменов, а мы бы уточнили – на применении индивидуального образовательного маршрута. Решающее значение это положение приобретает в игровых видах спорта, где ведущим компонентом соревновательной деятельности является тактическая подготовка.

При выборе индивидуальной тактики спортсмен учитывает свои возможности (физические и психические качества, технический арсенал, тактическую подготовленность), то есть определяет свой индивидуальный маршрут с учетом возможностей соперника и особенностей, возникающих в тактической ситуации.

Так, программа подготовки высококвалифицированных баскетболистов включает в себя теоретический, физический, технический, тактический, психологический разделы. Помимо этих видов подготовки необходимо осуществлять игровое, проблемно-ситуационное и соревновательное обучение. Каждый матч есть некоторое единое целое, есть серия действий, приводящих к определенному результату - исходу матча. Борьба за конечный результат складывается из серии задач разного масштаба. В процессе спортивного поединка спортсмен решает два типа задач - стратегические и тактические. Стратегические задачи направлены на выявление способов достижения конечной цели, например: навязать свой темп и ритм противнику; четко выполнять ранее разученные комбинации, ограничить контригру противника.

Тактические задачи направлены на выполнение стратегических планов команды, то есть заключаются в определение конкретных действий, приёмов (их последовательности), которые необходимо применить, чтобы достичь цели, например, навязать темп и ритм противнику можно, используя быстрый прорыв, прессинг.

Можно констатировать, что в ходе игры спортсмен имеет дело с тремя классами задач:

1. Достигнуть конечного результата - выиграть /цель/;
2. Выбрать стратегический план - общая задача;
3. Найти тактические приёмы - частная задача.

Именно они определяют основные направления индивидуального маршрута подготовки студентов к согласованному принятию решений.

Если имеет место объективная ситуация, в которой разворачивается деятельность игрока, а отдельные приёмы, комбинации есть практические

действия по преобразованию ситуации в нужном направлении, то собственно мыслительная деятельность спортсмена выражается в поиске планов, комбинаций, в конечном счете, поиске конкретной практической цели, игрок должен учитывать особенности непосредственной игровой ситуации. Отражение особенностей ситуации в результате её восприятия и изучения можно назвать оценкой игровой ситуации. Оценка ситуации является основой как для стратегических, так и для тактических действий. В ситуации оцениваются как наличные элементы, так и элементы наиболее вероятного её изменения в будущем.

Расположение соперников и партнеров, динамика их перемещений, перемещение мяча составляют единую структуру, в которой все элементы связаны между собой. В одной и той же ситуации можно принимать различные решения, более того, осуществление решения зависит как от самого игрока, так и от ряда независимых факторов.

Таким образом, тактическая деятельность спортсмена проходит в условиях неопределенности ситуации и связана с оценкой вероятности изменения ситуации. Спортсмен в процессе игры сталкивается с двумя типами неопределенности - альтернативной, связанной с числом наличных элементов ситуации, из которых производится выбор, и временной, связанной с вероятностью появления возможного элемента ситуации во времени. Все тактические действия игрока направлены на преодоление неопределенности ситуации путем активного поиска информации.

Условия неопределенности заставляют спортсмена прогнозировать свои действия. Эффективность игровых действий во многом зависит от того, насколько правильно спортсмен способен прогнозировать дальнейшее развитие игровой ситуации. Степень точности прогноза зависит от опыта спортсмена и характера поступающей информации.

Все это позволяет выделить три этапа индивидуального маршрута подготовки студентов к совместному принятию решений:

- систематическое совершенствование тактической подготовки и последовательное сочетание тактики с условиями игровых ситуаций;
- овладение способами решения как можно большего количества игровых ситуаций;
- решение индивидуальных задач, которые игрок должен выполнять в рамках тактического плана.

Исходя из этого, в индивидуальный маршрут подготовки студентов к согласованному принятию решений необходимо включить:

- а/ приобретение тактических знаний
- б/ теоретические основы тактики
- в/ освоение тактических навыков

- г/ приобретение тактических умений
- д/ воспитание тактического мышления
- е/ анализ и самоанализ тактических действий

По мнению Л.Ф. Мораренко (1975 г.), оптимальной представляется такая система построения игры, в которой индивидуальные возможности каждого игрока раскрываются на фоне рационально организованных взаимодействий всех игроков, чему будет способствовать успешное прохождение каждым игроком своего индивидуального маршрута.

Прогнозирование партнерами взаимных тактических действий и коррекция собственных замыслов с учетом предвосхищения - факторы, обуславливающие эффективность взаимодействия членов коллектива в игровой деятельности.

Так, основой эффективного взаимодействия является взаимопонимание. Б.Д. Парыгин (1994 г.) считает, что взаимопонимание – это совпадение или просто созвучие у различных людей взглядов на мир и ценностных ориентации, понимание индивидуальных особенностей друг друга, понимание или даже угадывание мотивов поведения друг друга.

Моделирование поведения другого человека в теории ролевого поведения выступает в виде принятия роли другого человека. Основная цель у налаживающих между собой контакт общающимися индивидами в случае вербальных действий и интеграции совместных усилий заключается в кооперативных, реальных действиях. В процессе взаимодействия члены группы должны предвидеть действия друг друга, а это возможно только в том случае, если каждый из них сможет в воображении занять позицию другого, принять на себя роль другого, оценить собственную персону с точки зрения других. Считается, что свойство отображать внутренний мир другого человека является одним из наиболее необходимых (хотя и недостаточных) в коллективной деятельности людей. Это утверждение основывается на том, что групповая деятельность невозможна без понимания партнеров, а понимание в свою очередь невозможно без отображения их внутреннего мира.

Способность моделировать поведение других людей рассматривается как основа кооперативного акта между двумя индивидами: первый индивид обладает особыми и специфическими средствами понимания, позволяющими ему объединить эти позиции, видеть и знать то, что видит и знает второй, и одновременно с этим то, что должен знать и видеть сам (А.П. Травина ,1990).

Структуру тактического опыта в спортивной деятельности можно представить во взаимосвязи следующих компонентов:

- мотивационно-ценностный отражает эмоциональное отношение к спортивной деятельности, сформированную потребность к ней, систему знаний, интересов, мотивов и убеждений, познавательную и практическую деятельность по овладению ценностями спорта, нацеленность на физическое совершенствование;
- операционный – отражает двигательные умения, навыки, физическое развитие и подготовленность;
- практико-деятельностный - отражает виды деятельности в

сфере спорта (познавательная, инструкторская, профессиональная и т.д.) Таким образом, в процессе подготовки студентов в группе спортивного совершенствования существует проблема игрового взаимодействия, характеризующаяся в основном несогласованными действиями партнеров, которая должна решаться во время учебно-тренировочного процесса.

Список использованной литературы.

1. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого. - М.: ФиС, 1988. С. 207.
2. Бальсевич В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) // Теор. и практ. физич. культ. - 1990, №1.
3. Бальсевич В. К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теор. и практ. физич. культ. - 1995, №4.
4. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л., 1965.
5. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теор. и практ. физич. культ. - 1999, №10.
6. Виленский М.Я., Карповский Г.К. Мотивационно-ценностное отношение студентов к физическому воспитанию и пути его направленного формирования // Теор. и практ. физич. культ. - 1999, №10.
7. Виленский М.Я., Соловьев Г.М. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. №3 -С.2-7.
8. Петровский А.В. Некоторые аспекты разработки стратометрической концепции групп и коллективов // Вопр. Психологии. 1976. №6.
9. Травина А.П. «Игровое взаимодействие в спортивных командах», С., Изд. СГУ, 1990, С. 10-11.

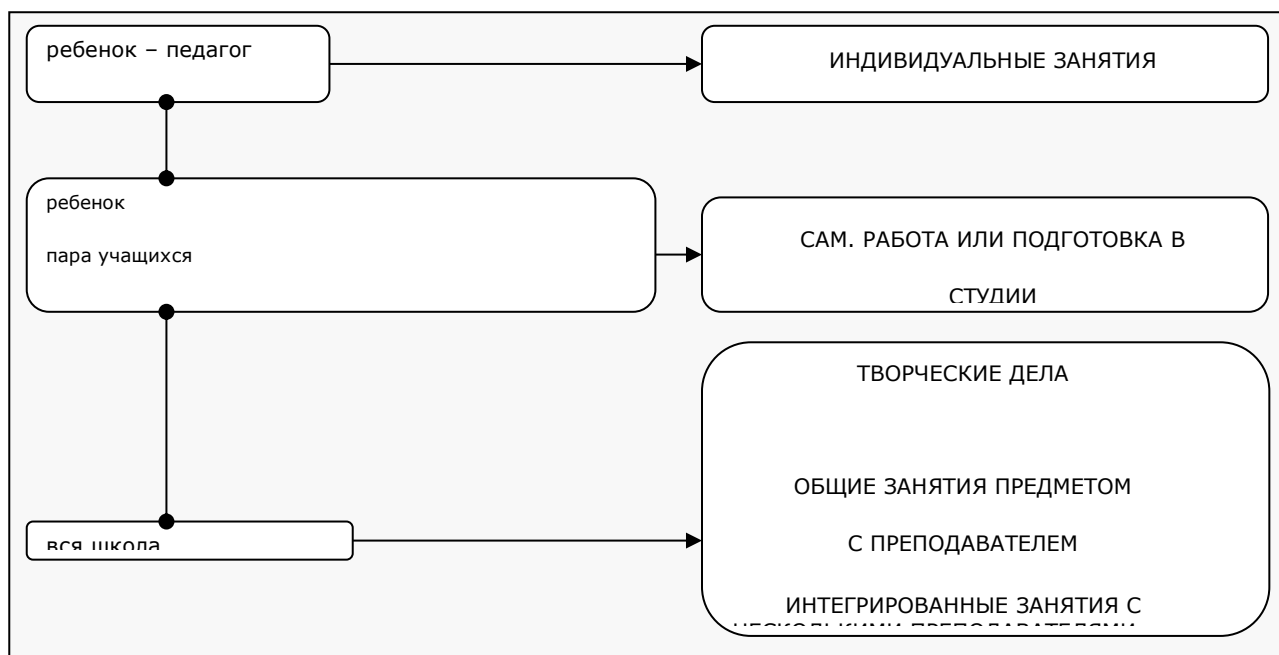
Раздел V.

СЕМЕЙНАЯ ШКОЛА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

А.А.ЕВСИНА,

г.Краснодар, КубГУ

В структуре образовательной модели семейной школы «Звездная» присутствуют признаки нескольких образовательных моделей как оптимальная их комбинация, полученная и опытным, и аналитическим путем. Возможно представить, что такая (с точки зрения традиционной педагогики) «эклектика» - не что иное, как способ перехода к новому, продуктивному типу образования.



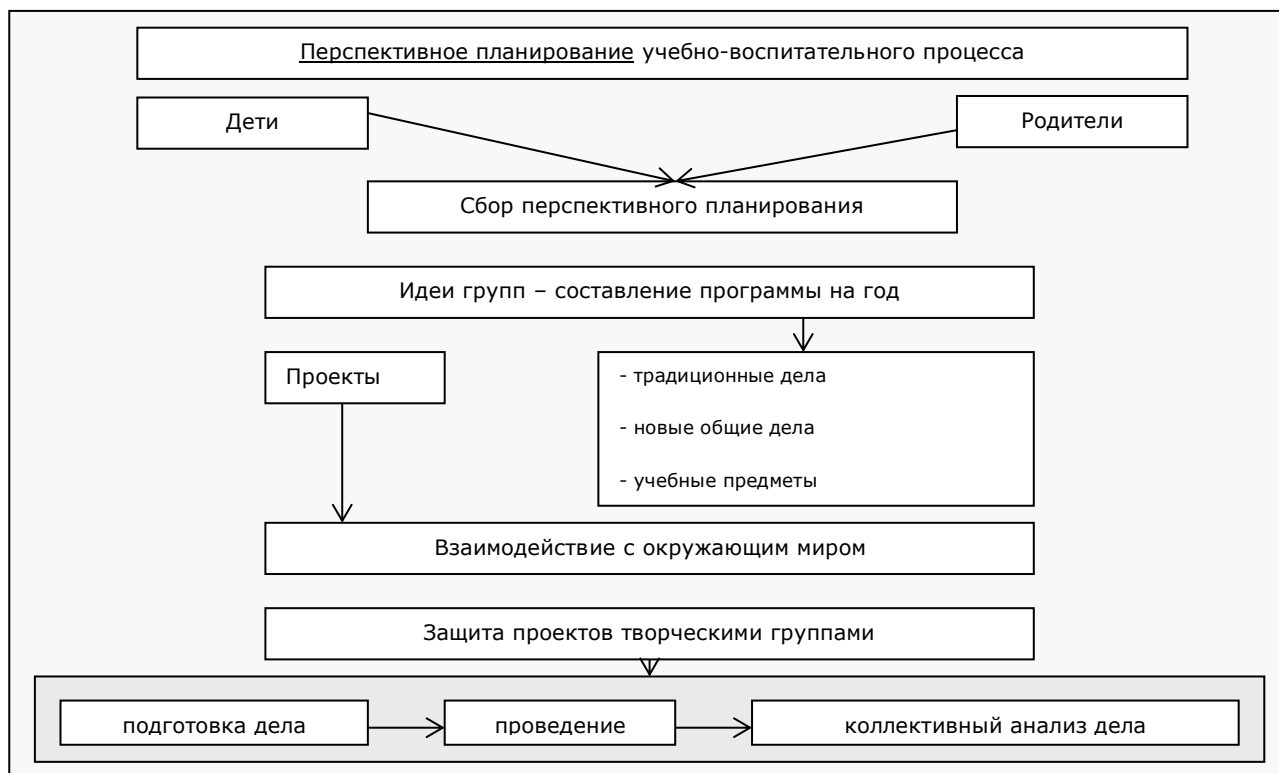
Итак, наша модель:

Способ образования напрямую зависит от избранной образовательной парадигмы. В нашей экспериментальной практике мы опирались на тот факт, что гуманистическая парадигма предполагает иной, чем классно-урочная система, способ образования. Другое мировоззрение, другой дух и уклад школы, другое содержание образования. Семейные школы и школы-парки возникли у нас примерно в одно время, утверждая способ образования, который

М.А. Балабан определил как школа-парк. Это показывает, что школа может стать другой сама по себе, а не вследствие глобальных изменений в системе образования; и именно семейная форма (действующая в современной России с 1994 года) при условии объединения для образовательной деятельности нескольких семей способна безболезненно создавать пространство для реализации идей школы - парка (вследствие меньшей, чем государственные и частные школы, зависимости от произвола чиновников и образовательных стереотипов). О.М.Леонтьева определяет Школу-парк как место, где идет обмен уникальным знанием, как пространство, где существуют студии (студия - это объединение разновозрастного коллектива детей вокруг учителя). В студиях учащиеся могут не делиться на классы, расписание существует только для учителей, ребенок в школу ходить обязан, но внутри нее он свободен. Он выбирает студии, формы работы, скорость своего движения в образовательном пространстве. Педагоги (или родители) – руководители организации этого процесса (по Л.С.Выготскому). В студиях, в КТД (коллективно-творческих делах) происходит работа над содержанием, которое предусмотрено государственной программой. В реальной России это общее требование, которое следует выполнять. Но маршруты, индивидуальные траектории постижения знаний у каждого свои. Поэтому в семейной школе «Звездная» индивидуальные программы по предметам разрабатывались для каждого учащегося отдельно преподавателем совместно с родителями и самим учеником. Образовательная деятельность в условиях семейной школы происходила по следующему алгоритму:

Общие занятия, интегрированные занятия, КТД → Ежедневный выбор студий и педагогов → Консультации → Самостоятельная работа → Рефлексиование в конце дня → Определение перспектив завтрашнего дня.

В семейной школе коллективно-творческая деятельность (И.П. Иванов, Ф.Я.



Шапиро, г. Ленинград), есть также проектная деятельность:

В условиях семейной школы ребенок может находиться в общем пространстве с такими взрослыми (родители, старшие братья или сестры, бабушки, дедушки, различные взрослые гости), которые помогают ребенку «изнутри», благодаря чему происходят важные изменения в психическом и личностном развитии. В практике семейной школы в условиях разновозрастного коллектива эти возможности существенно расширяются за счет присутствия в группах младших учащихся их старших товарищей., а также совсем маленьких детей – дошкольников – младших братьев и сестер. Также очень важно, что взрослые обсуждали различные научные, методические, педагогические проблемы в присутствии детей, и, если ученикам было интересно, то вместе с ними.

Наша педагогическая практика - не идеальная модель, которую мы стремились воплотить как извне предначертанную. А модель, создаваемая по образу, по осмыслению взаимосвязанности явлений педагогической жизни. С этой точки зрения принцип восприятия нового не по образцу, а по *образу* в равной степени относится к нормальному становлению как детского, так и взрослого коллектива (педагоги, родители). Решающее условие - стремление к

самообразованию: смена позиции с технологической (регламентированной) на культурологическую; а также открытость школы как социальной системы.

Так как основными принципами семейной школы «Звездная» являются принципы заботы и коллективно-творческой деятельности детей и взрослых, в содержании образования мы выделяем (по И.П.Иванову) единство двух типов отношений - отношений товарищеского творческого обучения и отношений творческого содружества поколений. Таким образом, в условиях коллективной творческой деятельности учеба - не забава, а достаточно напряженный, умственный труд, но не изнурительный, не унижительный, не требующий физического и нервного перенапряжения. В основе задач нашей школы лежит структура потребностей личности, образующая содержание успешного обучения. КТД помогает ребенку реализовать **личностнообразующие потребности**: в защищенности, в безопасности, в признании, уважении, в самореализации, в здоровье, в творческой деятельности, в радости, счастье, успехе, удивлении, в положительных эмоциях.

В условиях коллективной творческой деятельности нет разделения на жизнь в школе и жизнь вообще - происходит **реальная интеграция** образовательного процесса с жизнью ребенка. В образовательное пространство включены родители, что способствует личностному росту и детей, и взрослых. Происходит интеграция учебной и внеучебной деятельности в единое целое, рефлексирование всеми участниками (родители, дети, профессиональные педагоги) процесса своего движения в образовательном пространстве. Реальностью становится дифференциация и индивидуализация. Формируется человек культурный, т.к. культура - это не знание о природе, обществе и самом, себе, а отношение к природе, обществу, самому себе. Мы считаем, что образование – это стремление развивать в себе и в каждом ребенке способность ставить вопросы и распознавать проблемы, оценивать разные точки зрения и преодолевать трудности, побеждать и проигрывать, находя в себе силы все начать сначала, идти на компромисс и принимать собственные решения, а затем анализировать результаты. И главное: не только жить в этом мире, но и изменять его к лучшему.

P.S. Сегодня все ученики семейной школы «Звездная» - студенты российских и зарубежных вузов. К счастью, школа не мешала их образованию...

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

«ГРУППЫ РИСКА» В СЕМЬЕ

Т.М. Лукинова

Г.Ставрополь,

Аспирант СГУ

Одним из важнейших факторов успешного перевоспитания детей «группы риска» является их семья.

Семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни, с ней прямо или косвенно связаны все социальные процессы. В то же время семья имеет относительную автономность от общественно-экономических отношений, выступая одним из самых традиционных и устойчивых социальных институтов.

Семья образует первичную окружающую среду в развитии индивида. Она формирует у ребенка представление о социальных связях и с момента рождения включает его в них. Семья в значительной степени приобщает ребенка к основным общечеловеческим ценностям, моральным и культурным стандартам поведения. В семье дети учатся социально-одобряемому поведению, приспособлению к окружающим, построению взаимоотношений, проявлению эмоций и чувств. Семья определяет возможности и ограничения личных отношений ребенка, а затем и взрослого с другими людьми. Способность членов семьи принять ребенка в качестве существа с уникальными характеристиками в большой мере влияет на его представление о себе самом.

Семья обладает серьезными преимуществами в воспитании личности благодаря особой психологической атмосфере. Огромное значение имеют частота и непосредственность физических, эмоциональных и социально-психологических контактов детей и родителей.

Рассмотрим факторы, которые влияют на формирование личности ребенка в семье, специалисты условно подразделяют их на следующие группы:

- 1) социальная микросреда семьи (где осуществляются приобщение детей к социальным ценностям и ролям, введение их в сложности и противоречия окружающего мира);

- 2) внутри- и внесемейная деятельность (по преимуществу бытовой труд);
- 3) семейное воспитание (комплекс целенаправленных педагогических воздействий).

Действие указанных факторов связано с традиционными сферами семейных отношений: хозяйственно-бытовой, нравственно-психологической, интимно-личностной.

Психология развития ребенка показывает, что факторы, влияющие на становление детской психики, в одном случае способствуют, а в другом – препятствуют оптимальному развитию личности ребенка. Так, взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут формировать эффективную потребностно-мотивационную систему ребенка, позитивный взгляд на мир и на самого себя, и те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания.

Благополучной считается семья, в которой родители уделяют максимум внимания развитию и воспитанию своих детей, где царят взаимопонимание, взаимоподдержка, доброжелательные, уважительные взаимоотношения между супругами и детьми, где родители ведут здоровый образ жизни, и где личность ребенка развивается гармонично.

И вместе с тем никакой другой социальной институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

В научной литературе нет четкого определения понятия «семейное неблагополучие»: каждый автор вкладывает в него свой смысл. Поэтому в разных источниках наряду с понятием «неблагополучная семья» можно встретить такие: «дисфункциональная семья», «деструктивная семья», «семьи группы риска», «негармоничная семья» и др. Как правило, проблемы, с которыми сталкиваются подобные семьи, касаются социальной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и других сторон ее жизни. При этом только один вид проблем встречается довольно редко, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Так, например, социальная неустроенность родителей приводит к психологическому напряжению, что в свою очередь порождает семейные конфликты, обострение не только супружеских, но и детско-родительских отношений; ограниченность или отсутствие необходимых материальных средств не позволяет удовлетворять многие насущные потребности, отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье взрослых и детей. Педагогическая некомпетентность взрослых ведет к нарушениям психического и личностного развития детей.

Тем не менее, не всякая семья, сталкивающаяся с трудностями, становится неблагополучной. Большинство семей довольно успешно преодолевают невзгоды, что в конечном итоге объединяет, сплачивает ее членов. Но бывает и так, что, потеряв уверенность в себе, взрослые впадают в апатию, снижается их социальная активность, появляется безразличие не только к своей судьбе, но и к судьбе детей, что негативно сказывается как на семье в целом, так и на воспитывающихся в ней детях. Таким образом, несмотря на вариативность смысловой нагрузки понятия «неблагополучная семья» главной ее особенностью является отрицательное, разрушительное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое проявляется в виде разного рода ранних поведенческих отклонений.

Душевное состояние и поведение ребенка является своеобразным индикатором семейного благополучия или неблагополучия. Под неблагополучной мы склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются дети группы риска.

Дети «группы риска» - это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным воздействиям со стороны, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Поведение детей группы риска отличается рядом особенностей: недостаточностью жизненного опыта и низким уровнем самокритики, отсутствием всесторонней оценки жизненных обстоятельств, повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, двигательной и вербальной активностью, внушаемостью, подражательностью, обостренностью чувства независимости, стремлением к престижу в референтной группе, негативизмом, неуравновешенностью возбуждения и торможения.

При оптимальных условиях воспитания указанные особенности поведения детей «группы риска» могут быть нейтрализованы соответствующей социально-положительной деятельностью. При неблагоприятных социальных условиях эти особенности «катализируют» вредные влияния, приобретают негативную направленность. В психолого-педагогической литературе такое поведение характеризуют как девиантное.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дети группы риска: Материалы международного семинара /Рос.гос.пед.ун-т им. А.И.Герцена, Международный центр образовательных инноваций. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. - М.: СФЕРА, 2001.
3. Комплексные методики активизации социальной работы с семьей: Научно-методическое пособие/ Под ред.В.Ю.Меновщикова. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2001.
4. Основы психологии семьи и семейного консультирования/ Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
5. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. – М.: 2003.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Ю. В. ЛАЗАРЕВА,

г. Тюмень, ТюмГУ,

ассистент кафедры возрастной

и педагогической психологии

В уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье определяется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека. Следовательно, общее здоровье человека может проявляться в двух взаимосвязанных формах: психофизиологическое (соматическое) и социально-психологическое здоровье.

В качестве критериев соматического здоровья ВОЗ предлагает рассматривать следующие показатели: структурная и функциональная сохранность органов и систем организма человека; свойственная организму человека индивидуально достаточно высокая приспособляемость к изменениям в типичной для него природной и социальной среде; сохранность привычного позитивного самочувствия.

Под «психосоматикой» в данном случае понимается функциональная система, результатом, которой является психическая деятельность, а элементами – соматические и психические свойства и качества организма в их взаимодействии и развитии. Психосоматическая функциональная система формируется в условиях соответствующей социальной ситуации, под влиянием которой происходит реализация биологической наследственной программы соматического созревания.

Для ребенка многие жизненные обстоятельства могут сыграть роль условий, способствующих возникновению и развитию психосоматических заболеваний в том случае, если биологическая сопротивляемость организма и социально-психологическая защита личности окажутся несостоятельными. Такими угрожающими ситуациями могут стать неадекватное воспитание (жестокое, чрезмерно изнеживающее, деспотическое, не соответствующее полу или личностным особенностям ребенка), развод родителей, дисгармоничная семья, конфликт межличностных отношений в семье или в обществе, трудные условия обучения, неприятие коллективом сверстников и т.д. Особенно ранимы дети, рано лишившиеся эмоциональных связей, не имеющие поддержки, чувства принадлежности и безопасности.

По данным Ю. А. Ефимова, задолго до появления явных психосоматических расстройств у детей обнаруживаются отдельные признаки эмоционального напряжения или состояния хронической тревожности. Оно субъективно воспринималось старшими детьми как беспокойство, душевный дискомфорт. У младших детей проявляется в суетливости, неусидчивости и двигательном беспокойстве. Наряду с психическими признаками тревожности наблюдаются и

такие проявления, которые условно можно разделить и обозначить как преневротические, вегетодистонические и соматические.

Преневротические проявления составляют нарушения сна, тики, патологические привычки, навязчивости, беспричинный плач. К вегетодистоническим проявлениям относят головокружения, головные боли, сердцебиения, одышку, обмороки, боли в животе, гиперемиию кожи при волнении. Соматические проявления включают повышенную жажду, булимию, рвоту после еды, ожирение, непереносимость отдельных видов пищи, эпизодический кожный зуд, неоднократно повторяющиеся кожные высыпания. Совокупность таких проявлений, связанных с постоянным эмоциональным напряжением, - ценный диагностический признак, позволяющий выявить предболезненное состояние у детей, подверженных высокому риску развития психосоматических расстройств.

Исследования под руководством Исаева Д. Н. показали, что у ряда детей в ответ на стрессовые ситуации в семье, коллективе сверстников, в школьной или другой обстановке возникают те или иные соматические нарушения. Задолго до формирования выраженной клинической картины психосоматических расстройств под влиянием чрезвычайно неблагоприятных обстоятельств у детей могут внезапно появиться сердцебиения, боли в сердце, затруднения дыхания или одышка, головные боли, головокружения, боли в животе, рвоты, поносы и другие расстройства. Эти остро развивающиеся эпизоды обычно кратковременны. Они прекращаются с выходом ребенка из трудной для него ситуации, однако могут возвращаться в случае повторной встречи со стрессовым фактором. Такие острые психосоматические расстройства – признак хронической тревожности ребенка и показатель его склонности к развитию стойкого психосоматического заболевания.

Психологию ребенка невозможно оценить вне контекста семьи. Дети находятся в полной зависимости от родителей, удовлетворяющих все их потребности. Когда же родители оказываются не способными удовлетворять появляющиеся с возрастом нужды, между ними возникает тревожное напряжение, которое, в свою очередь, провоцирует психосоматическое заболевание. Ребенок при этом связывает возникшие в семье трудности с собственными провинностями, отчего постоянно испытывает чувство вины и тревоги. В то же время и у родителей может возникать чувство вины за развитие заболевания, негодование из-за поведения ребенка, приведшего к болезни, либо безразличное отношение к болезни, ее отрицание. Переживания родителей чаще всего вызывают у детей

аналогичные чувства. Родительский гнев усиливает и без того имеющееся у большинства детей чувство вины за свое поведение, «вызвавшее болезнь».

Один из ключевых принципов теории развития заключается в том, что индивидуум в процессе развития постоянно адаптируется к окружающим условиям, в которых он живет. Цель этой адаптации – поддержка целостности основных биологических функций, включая физические, психологические и социальные. У детей, имеющих проблемы психосоматического развития, адаптация идет по формальным признакам, социально приемлемым, но мало адекватным учебной деятельности. Такой ребенок в школе может соответствовать нормам «дисциплинированного ученика», а учебную задачу брать поверхностно, не пытаясь прийти к решению, а полагаясь на одобрение учителя. Ребенку постоянно требуется одобрение, побуждение и контроль со стороны значимых взрослых, без которых учебная деятельность становится не значимой. Родители отмечают, что ребенок поверхностно относится к выполнению домашних заданий, не старается, стремясь быстрее переключиться на игровую деятельность. В другом случае ответственный ребенок бесконечно растягивает домашнюю работу и постоянно отвлекается. Обычно родители и учителя не понимают психосоматических причин подобного отношения к учебной деятельности. Зачастую они склонны объяснять проблемы обучения недостаточной внимательностью и усидчивостью. Это ведет к усилению контроля и увеличению количества дополнительных занятий, которые еще больше истощают ресурсы организма. В результате этого возникают соматические симптомы различного свойства. Ребенок при этом попадает в категорию часто болеющих.

Проблема детских психосоматических заболеваний должна решаться комплексным образом и включать в себя не только медико-биологическую терапию, но и корректировать действия социально-психологических факторов, а также психосоматическую ситуацию, возникшую у ребенка в ответ на заболевание.

В сферу психологической компетентности входят мероприятия организационного и коррекционного характера.

Организационные меры направлены на регуляцию педагогических и воспитательных воздействий. Психолог, в соответствии с пониманием психосоматического аспекта детского развития, разъясняет педагогам и родителям причины нарушения работоспособности и функциональных соматических расстройств ребенка. Это становится предметом обсуждения, так

как позволяет выявить нарушения общего режима в школе и дома. Зачастую такие факторы, как время и продолжительность сна, прогулок, дополнительных занятий, характер внеурочной деятельности, а также игровое, позитивно эмоционально заряженное общение с родителями и сверстниками являются важными условиями, как возникновения вегетативного дисбаланса, так и его преодоления. Также к организационным мероприятиям могут быть отнесены консультации психолога для родителей с разъяснением причин трудностей ребенка и обсуждением необходимости его медицинского обследования и сопровождения. Далее в беседе с классным руководителем психолог выясняет возможности по созданию для ребенка более благоприятных условий в классе, например, они могут состоять в пересаживании ребенка на место, где возможен более тесный межличностный контакт, в выборе для него специальных, с учетом возможностей, заданий, обеспечение лучшего обзора доски и наглядных пособий. К собственно психологическим средствам объективного контроля над этой стороной учебной деятельности могут быть отнесены динамические показатели внимания в выполнении корректурных проб, общей работоспособности, изучаемой посредством теппинг-тестирования и тревожности при исследовании с помощью тестовых и проективных методик.

К коррекционным мероприятиям относятся индивидуальные и групповые занятия, направленные на раскрытие творческого потенциала учащихся, достижения позитивного эмоционального настроения и обучение навыкам саморегуляции. Создание атмосферы психологического комфорта является неотъемлемой составляющей формирования вегетативных функций, позитивно сказываясь и на процессе медикаментозного лечения.

Опираясь на опыт группы исследователей под руководством Коновалова В. Ю. можно сделать вывод, что коррекционная деятельность будет наиболее продуктивной, если имеет некоторые особенности. Они заключаются в том, что специалист не берет на себя роль педагога-коррекциониста, непосредственно проводящего занятия с ребенком в отсутствие родителей. Вместо этого он оказывает консультативно-экспертную помощь семье. В ходе консультаций проводится диагностика актуальных психосоматических проблем ребенка, которые обсуждаются с родителями. Намечается общая тактика коррекционной работы и объясняется ее смысл. Далее демонстрируются необходимые на данном этапе коррекционные задания, которые предлагается регулярно выполнять в домашних условиях. На следующей консультации проверяется степень освоения предложенных задач, и в зависимости от этого предлагаются новые. Такой вид коррекционной деятельности является наиболее

продуктивным, так как решает задачи активизации взаимодействий ребенка со значимыми взрослыми.

Таким образом, позиция психолога в психосоматической коррекции характеризуется единством экспертной, организационной и исполнительской сторон профессиональной деятельности. При этом важна последовательность решения данных задач. Первым мероприятием становится проведение экспертизы потенциальных возможностей коррекции. С этой целью осуществляется психологическое обследование ребенка и анализ социальной ситуации развития. Второе мероприятие реализуется участием психолога в организации коррекционно-развивающего пространства. Это пространство складывается во взаимодействии школьной и семейной ситуации, где психолог выполняет функцию их координации. Третье мероприятие состоит в том, что психолог исполняет роль собственно специалиста по психологической коррекции. Такое функциональное триединство позволяет психологу направить усилия в нужное русло и тем самым повысить эффективность как собственной деятельности, так и деятельности других участников коррекционного пространства.

Литература:

1. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей. СПб.: Питер, 2000.
2. Коновалов В. Ю. Психолого-педагогические закономерности психосоматической коррекции и реабилитации. *Коррекционная педагогика* №3. 2005.
3. Коробейников И. А. Нарушение развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002.

Федорова Е.П., студентка Вольского

педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова

Войнах О.В., преподаватель Вольского

педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ

Среди многочисленных социальных институтов, пожалуй, трудно выделить такой, который мог бы сравниться с семьей по степени ее воздействия, как на личность, так и на многие процессы общественной жизни. Без учета семейного фактора нельзя решать и многие социальные вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения и устранением таких негативных явлений, как рост преступности в современном обществе, наркомании и алкоголизма. Тем более что последнее во многом зависит от семьи, которая, по общему признанию большинства специалистов, не справляется со своими социальными функциями. Все чаще и чаще исследователи, занимающиеся изучением проблем современной семьи, отмечают падение ее педагогического потенциала и престижа семейных ценностей, увеличение числа разводов и снижение рождаемости, рост преступности в сфере семейно-бытовых отношений и повышение риска подверженности детей неврозам из-за неблагоприятного психологического климата в семье. Эти и другие признаки дезорганизации семьи свидетельствуют о кризисности современного этапа ее развития и увеличении количества неблагополучных семейных союзов. Такое катастрофическое положение современной российской семьи вызвало необходимость использования в работе с неблагополучными семьями социально-педагогическую модель сопровождения.

Социально-педагогическая модель сопровождения неблагополучной семьи базируется, во-первых, на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей, субъектом которой обычно является ребенок, и, во-вторых, на предположении о дефиците у родителей знаний и умений, связанных с воспитанием детей.

Данная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных внешних обстоятельств. В этих случаях социальный педагог вместе с родителями анализирует жизненную ситуацию семьи, требующую вмешательства внешних сил, намечает программу мер. Хотя причиной неблагополучия может быть сам родитель, эта возможность открыто не рассматривается. Педагог ориентируется не столько на индивидуальные

возможности родителя, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Организация социально-педагогической модели сопровождения должна быть направлена:

- на повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- на расширение и восстановление воспитательного потенциала семьи;
- на активное включение родителей в процесс социального воспитания детей.

Содержание социально-педагогического сопровождения неблагополучной семьи имеет свою специфику.

Сопоставляя две основные модели работы с такой семьей, сложившиеся в российской практике (модель поддержки и модель сопровождения), необходимо отметить следующее.

Во-первых, по сути, они являются двумя сторонами одной и той же медали. Их нужно рассматривать как закономерно взаимосвязанные модели, потому что их приоритеты определяются едиными законами развития человека.

Во-вторых, сходство состоит в том, что предполагаемым конечным результатом работы в рамках обеих моделей является полноценное психическое развитие ребенка в семье.

В-третьих, их принципиальное различие концентрируется в области средств, путей, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональной деятельности социального педагога. И та, и другая модель нацелены на успешность и полноценность развития ребенка. Но одна за счет помощи, за счет работы со свершившимся неблагополучием, а другая - за счет создания условий, предотвращающих неблагополучие.

В итоге следует подчеркнуть, что модель сопровождения, ее методология представляет собой этап перспективного развития и решения злободневных проблем сегодняшнего состояния семьи.

Литература

1. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Отв. ред. И. В. Дубровина. — М., 1987.

2. Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С. Как организовать психологическое сопровождение. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.
3. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2003. - 319 с.
4. Овчарова Р. В. Семейная академия: вопросы и ответы. — М., 1996.
5. Психологическое сопровождение семьи: Материалы II Регионального съезда психологов, 2002.

Фимушкина Л.В. к.п.н.,

преподаватель Вольского педагогического

колледжа им. Ф.И.Панферова

Рогаткина О. студентка группы 4с2

Вольского педагогического

колледжа им. Ф.И.Панферова

Коррекция детско-родительских отношений средствами игротерапии

В последнее время, наша жизнь стала более неопределенной и напряженной, эта общая нестабильность порождает чувство неуверенности не только в завтрашнем дне, но и в собственных силах. Открытое обсуждение проблем воспитания, различные точки зрения, порой диаметрально противоположные, порождают родительскую неуверенность. Погруженность в собственные проблемы не оставляет времени и сил на понимание нужд и проблем ребенка, что приводит к дисгармонии в детско-родительских отношениях.

В последнее время наиболее эффективно с целью коррекции внутрисемейных отношений используется игротерапия. Коррекцией нарушенных внутрисемейных отношений средствами игротерапии занимались такие психологи как З.Фрейд, А.Фрейд, М.Клейн, Д.Леви, Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Акслайн, А.С.Спиваковская, А.И.Захаров и др. Главным объектом коррекционного воздействия, по словам А.С.Спиваковской, становится сфера сознания родителей, система сложившихся стереотипов, формы взаимодействия в семье.

Практика показывает, что чаще всего социальному педагогу приходится оказывать помощь родителям и детям с такими проблемами как необщительность ребенка, отсутствие друзей, изоляция в коллективе сверстников; сильная привязанность ребенка к одному из родителей; излишняя тревога за ребенка; постоянные конфликты с ребенком; нестандартное поведение ребенка.

Работа социального педагога с семьей средствами игротерапии состоит из нескольких этапов:

—этапа индивидуальной диагностики;

—основного;

—завершающего.

На **диагностическом этапе** можно использовать такие методики для родителей как опросник АСВ, проективные методики:

I. «Четыре персонажа» (В.К.Лосева) - используется социальным педагогом с целью изучения личности родителя. Она направлена на исследование как осознанных, так и неосознанных аспектов саморепрезентации человека. Инструкция в этой методике носит прямой характер: «Изобразите себя в образах четырех персонажей - растения, животного, неодушевленного предмета и человека. Мы не оцениваем Ваши художественные способности, а хотим лучше понять Вас и Ваши переживания. Рисунок человека не обязательно должен быть Вашим автопортретом. Вы можете изобразить любого человека, любого пола и возраста. Главное - чтобы рисунок передавал важные для Вас особенности». Все рисунки выполняются на одном листе. После окончания всего задания необходимо задать следующие вопросы:

1. Что это такое?

2. Что общего между Вами и этим персонажем?

II. «Шесть незаконченных изображений» (А.И.Луныков) - эта методика позволяет выявить шесть значимых для клиента тем.

III. «План квартиры» (А.И.Луныков) - эта методика позволяет оценить структуру психологического пространства и меру контроля и власти, которыми обладает тот или иной член семьи. Собранная таким образом информация позволяет создать правильную установку у родителей, снимает психологическую напряженность, позволяет переформулировать запрос,

активизировать родителей на самостоятельную работу, повышая их веру в возможность достижения положительного результата.

Основной этап - этап непосредственного коррекционного воздействия.

Основным психотерапевтическим средством в коррекционной работе социального педагога с семьей является игра и ролевое моделирование. Игра, позволяет выполнять играющим, с одной стороны реальные действия, а с другой - отвлечься от реальной действительности, погружаясь в условный мир. Двуплановость игры обеспечивает развивающий эффект психотерапевтического воздействия. В процессе игротерапии родители и дети учатся управлять своим поведением, обмениваются ролями.

Основная задача занятий с родителями - расширение их чувственного опыта, развитие рефлексивных способностей, смена родительских позиций, овладение навыками активного слушания, «я и ты сообщений».

В процессе коррекционных занятий с родителями социальному педагогу можно выбрать две тактики работы:

—первая предполагает усиление когнитивного аспекта (в этом случае занятия строятся больше по принципу семинарских с обязательными компонентами семинара - сообщение, дискуссия, обсуждение случаев);

—вторая предполагает - работу с эмоциональной, чувственной стороной взаимоотношений, с поиском истинных, не осознаваемых причин нарушений во взаимоотношениях (в этом случае занятия строятся по принципу терапевтических групп).

В работе первого типа тематика сообщений направлена в основном на раскрытие основных вопросов воспитания и психологического развития детей, супружеских взаимоотношений: Как на самом деле любить ребенка. Почему дети лгут. Родительские чувства. Ответственность родителей и детей. Об отношении мужчины к женщине. Супружеские отношения. Проблема ухода из семьи. Проблема вечной занятости и т.д. В процессе занятий можно предлагать участникам группы разыграть рассматриваемую ситуацию, с целью оживления собственных чувств родителей и построения более активной дискуссии.

Строя коррекционную работу по второму типу, социальному педагогу важно помнить о том, что при общей эмоциональной поддержке участников группы, основной акцент направлен на ролевое моделирование проблемных ситуаций и нахождение способов выхода из них. На занятиях особое место отводится

анализу семейных отношений, приемов и методов воспитания в прародительских семьях. Неотъемлемой частью занятий являются домашние задания для родителей, знакомство с различными играми и раскрытием психологических аспектов той или иной игры.

Завершающий этап необходим для подведения итогов работы и проектирование будущего развития семьи и внутрисемейных отношений.

Проводя занятия с родителями по коррекции взаимоотношений в семье, социальному педагогу необходимо помнить и удерживать главные стратегии работы:

прежде всего, ориентировать родителей на принятие собственной вины и ответственности за все происходящее в их жизни;

во-вторых, ориентировать их на понимание, анализ и принятие собственных чувств как на единственную возможность понимания себя и собственного поведения;

в-третьих, готовить их к более глубоким контактам с теми, с кем у них не складываются отношения, опираясь на их чувства, переживания, как основу для восстановления более теплых, искренних отношений;

в-четвертых, совместно планировать конкретные поведенческие шаги, позволяющие незамедлительно изменять ситуацию.

Фимушкина Л.В. к.п.н.,

преподаватель Вольского педагогического

колледжа им. Ф.И.Панферова

Торгунакова И. студентка группы 4с2

Вольского педагогического

колледжа им. Ф.И.Панферова

Работа социального педагога с детьми из многодетных семей

В настоящее время имеется негативное и даже отрицательное отношение общества к многодетным семьям, особенно с увеличением порядкового номера рождений. Новая беременность свыше двух, трех детей в семье расценивается как что-то из ряда вон выходящее, как отклонение от общих правил, хотя многодетные семьи в начале века составляли большинство населения России. Они были достаточно распространены во всех слоях общества от беднейшего крестьянства до дворян. Это обуславливалось традициями русского народа и православной морали. Рождение детей не планировалось, воспринималось как «дар Божий», не было контрацептивов, не были распространены аборты. В многодетной семье было легче выжить. В обществе всегда было устойчивое позитивное отношение к многодетной семье.

Однако на современном этапе развития российского общества многодетные семьи имеют множество проблем связанных с многодетностью, к основным относятся:

- материальные (с рождением каждого ребенка доход семьи резко уменьшается);
- проблемы с обеспечением полноценным питанием, одеждой, жильем;
- проблемы со здоровьем как следствие вышеназванных проблем (в многодетных семьях дети болеют значительно чаще, чем дети из других семей);
- рост числа разводов в сложных социально-экономических условиях;
- проблемы в сфере образования (у детей меньше условий и возможностей для получения полноценного образования);
- проблемы с воспитанием детей (в подобного рода семьях дети чаще оказываются без присмотра, раньше приступают к самостоятельной трудовой деятельности; родители не знают, как организовать нормальные взаимоотношения, самообслуживание, распределение поручений в семье);
- индивидуальные проблемы ребенка, связанные со спецификой жизни в многодетной семье (более жесткий контроль ограничивает свободу в принятии решений; дети более загружены; им не хватает родительского тепла из-за отсутствия времени у родителей; детям негде расслабиться, отдохнуть от избыточных контактов; затруднено проведение каникул, отдыха);

- моральные проблемы, связанные с изменением отношения в обществе к многодетным семьям, и т.п.

Большинство детей в многодетных семьях ведет к снижению социального возраста старших детей. Они рано взрослеют и менее тесно связаны со своими родителями. Как правило, в таких семьях отсутствует уважение к личности каждого ребенка, нет личного уголка, своей маленькой территории с соблюдением границ, личных любимых игрушек, т. е. автономности каждого, и часто приводит к затяжным длительным конфликтам между детьми. Конфликты нередко возникают также из-за плохой успеваемости детей в школе, отсюда — частые пропуски занятий; подростки обычно рано включаются в домашние дела и часто бросают школу. Школу не посещают не только подростки 15 — 18 лет, но есть и случаи непосещения школы детьми 7—14 лет; рано начинают работать, имеют большую вероятность приобрести вредные привычки (курение, алкоголь) и другие «девиаты» поведения. В таких семьях сложный психологический климат: заниженный уровень взаимопонимания с родителями и в то же время повышенная потребность в родительской поддержке. Многодетные, особенно неполные семьи, отличаются большей безнадзорностью детей. Дети большую часть времени проводят на улице. Возникает проблема коммуникации как взрослых членов семьи, так и детей, особенно подростков. Это затрудняет процесс социализации и мешает в дальнейшей жизни.

В связи с этим существует необходимость создания социально-педагогической технологии по коррекции поведения детей многодетных семей.

На наш взгляд наиболее адекватными являются методы групповой работы, основанными на действии. Это связано с возрастными особенностями подростков, особенно с высокой значимостью для них общества и влияния сверстников и группы. Поэтому в технологии большое внимание уделяется ролевым играм, психодраматическим техникам, а в целях работы с сопротивлениями нам представляется эффективным опосредованная работа с психологическими проблемами, в частности, метод символдрамы.

Цели и задачи технологии

1. Создание в группе психологической атмосферы близости и доверия.
2. Получение подростками эмоционального опыта принятия себя и других.
3. Овладение элементарными навыками рефлексии.

4. Приобретение навыков эффективной коммуникации.
5. Развитие навыков целеполагания.
6. Формирование чувства уверенности в себе.
7. Осознание собственных ценностей и принятие ценностей других людей.

При проведении цикла групповых занятий социальному педагогу важно руководствоваться общепедагогическими и социально-педагогическими принципами и подходами своей работе.

Социально-педагогическая технология состоит из трех блоков:

1. Диагностический.
2. Организационный.
3. Коррекционный.

Диагностический блок

Диагностика личности и проблем участников происходит в процессе индивидуальной консультации с использованием батареи общеизвестных диагностических методик (Кеттела 16 PF, Розенцвейга, Роттера и др.), так и в процессе интеракций участников.

Организационный блок

Организационный блок включает формирование состава группы и подготовку помещения. Помещение должно быть просторным.

Кроме того, необходимы следующие материалы: цветные карандаши, бумага, ручки, фломастеры, булавки для именных табличек, краски, кисти.

Коррекционный блок

Собственно коррекционный блок состоит примерно из 10-12 полуторачасовых занятий или он может делиться на более короткие циклы, в соответствии с запросами участников, например, отдельно, на более полный тренинг уверенного поведения, отдельно тренинг общения и т. д. Каждое занятие состоит из трех частей (подобно тому, как это делается в психодраме). Это «разогрев», «содержательная часть» и «обмен чувствами» (шерринг).

Использование данной технологии позволит подросткам реализовать потребность быть принятыми и понятыми, повысит уверенность в себе, позволит им овладеть рядом коммуникативных умений и навыков, осознать свои личностные качества и психологические трудности, сформирует систему собственных ценностей, научит элементарным навыкам целеполагания.

Методы воспитания подростков

(Обзор)

Ларюшина Е.А., Седов А.Н.

Рост беспризорности в нашей стране – это наше бездействие в области воспитания подрастающего поколения. Мы, взрослые, забыли про них, или не обращаем на них внимания, или это горькая расплата за неправильное воспитание в прошлом. негативное влияние средств массовой информации (в основном телевидение), локальные военные действия оставляют горький осадок в душах детей. В их памяти остаются фразы героев фильма: «после первой не закусываю» и это как памятник дает знать о себе в определенный момент неустойчивому характеру подростка. И вот результат [1].

Каждый час в России одна женщина погибает в результате насилия в семье. Домашнему насилию в той или иной степени подвергаются 80% замужних женщин, а 15% преследуют бывшие мужья даже после официального расторжения брака, в 70 % случаев, если мужчина избивает жену, он избивает детей. Статистика требует конкретных действенных методов на уровне государства.

Автор [2] приводит данные, которые составлены на основе анонимного опроса, проведенного самими школьниками среди школьников. Увы, привести более точные данные мы не можем. Когда ваш корреспондент обратился к выступающим и спросил, может ли он сослаться в своей публикации на данные уважаемых педагогов, это вызвало у них легкий шок. По их словам, это ни в коем случае не надо делать, в противном случае у них «обязательно возникнут проблемы и их будут склонять на всех углах, что их дети – единственные в городе – пьют».

100% Саратовских выпускников пробовало алкоголь, причем 90% употребляют его постоянно. Данные привела учительница одной из саратовских школ. Эволюция отношения наших тинейджеров к пенному напитку следует таким образом, что в 6-8 классов пробовали пиво около 2/3 опрошенных, то в 9 – 81%, а в 10-96% , достигая 100% к окончанию средней школы.

Как бы плохо не было школа продолжает воспитывать детей приближая их к природе [3]. Они обращают внимание на цвет неба, на звонкую весеннюю капель, на цветовые тона оживающей природы. Чтобы усилить эмоциональное воздействие природы на детей, два-три ученика читают стихотворения о весне, с тихим музыкальным сопровождением. Чтобы усилить воспитание чувства бережного отношения к живой природе, можно предложить детям нарисовать в обобщенной форме без прорисовки второстепенных деталей одну-две синички.

Приобщение детей к природе можно реализовать через коллекционирование [4].

Коллекционирование ярких, красочных почтовых марок раскрывает перед детьми окружающий их мир. Именно поэтому младшие школьники, коллекционируя марки, отдают предпочтение флоре, фауне не только родного края, но и экзотике дальних незнакомых стран и континентов.

Одна из важных задач школы повышение качества обучения и воспитания школьников. Решение этой задачи непосредственно связано с использованием в учебно-воспитательном процессе разнообразных форм, методов и средств, среди которых важное место занимают технические средства обучения [5]. Сегодня это направление особенно важно, т.к. родители обеспечивают своих детей техническими средствами. Здесь имеет место индивидуальное домашнее задание.

Домашние занятия как форма обучения имеет важное воспитательное значение, к преодолению трудностей, учит планировать время, воспитывают чувство ответственности , инициативу и активность школьника, создает благоприятные условия для углубления и расширения интересов и склонностей , поэтому воспитание правильного отношения у школьников к выполнению домашних заданий можно рассматривать как часть воспитания отношения к труду. Индивидуальный подход к детям при организации домашней учебной деятельности реализуется через задания разного объема, разной трудности, разной степени оказания помощи, опосредованной конструкциями, карточками. При этом можно учитывать и особенности, свойственные детям разных типологических групп, и особенности общего и речевого развития, памяти,

интересы и склонности детей, а также продвижение ребенка в овладении программным материалом. Предлагая ученику задание, отличающееся от заданий другим детям, учителю важно подчеркнуть не недостатки, а найти такие слова, которые не обидят ребенка, не выделяют его отрицательно из коллектива [6].

Семья изначально является образцом, примером для воспитания своего ребенка. Для этого с целью повышения ответственности семьи за воспитание детей школа постоянно ищет новые формы общения с родителями. Для них проводятся практикумы-семинары, открытые уроки по физической культуре, корректирующей гимнастике, созданы методические уголки и т.п. В каждой семье есть мелкий спортивный инвентарь. почти все ребята имеют лыжи и коньки, мячи, гантели, скакалки и т.п. Половина пользуется туристическим инвентарем вместе с товарищами по школе. У большинства ребят дома образованы спортивные уголки: канат, шест, гимнастические кольца, качели. 303 семьи - постоянные участники спортивных соревнований «Папа, мама, я – спортивная семья», почти 80% учащихся делают зарядку с родителями дома, ходят с ними на лыжные прогулки в выходные дни.

Вопросы физического воспитания постоянно заслушивают на педагогических советах, производственных совещаниях, на общешкольном родительском лектории, и т.п.

Целенаправленная система работы по организации физического воспитания учащихся на уроке во время физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме школьного дня, в работе различных секций дала возможность увеличить двигательный режим школьника в день в среднем от 3 до 3,5 ч. В результате этого с каждым годом увеличивается число детей, снятых с диспансерного учета, резко сокращается количество пропущенных уроков из-за простудных заболеваний. Все кровно заинтересованы в том, чтобы молодое поколение росло физически развитым, здоровым жизнерадостным и готовым к труду. Так было в прошлом веке. Это необходимо восстановить [7].

Другой дом – детский дом [8], где дети учатся уступать и настаивать на своем, защищать свое мнение, проявлять гибкость и великодушие. Преимущество таких семей в том, что ребята, играя многому учатся друг у друга, и эти знания и навыки гораздо прочнее. Они лучше понимают различия мужской и женской психологии, умеют идти на компромисс, очень ответственные, мальчики не боятся «женской» работы по дому.

В воспитании подрастающего поколения необходимо использовать автора [9], который подчеркивает, что существует только один способ оказать влияние на другого человека: это говорить с ним о том, что является предметом его желания, и показать ему, как можно этого достичь. Вспомните об этом завтра когда вы будете стараться заставить кого-нибудь что-нибудь сделать. Если, например, вы не хотите, чтобы ваш сын курил не запрещайте ему этого и не говорите ему как вы этого не хотите, а наглядно объясните ему, каким образом сигареты могут закрыть ему путь в бейсбольную команду или лишить победы в забеге на сто ярдов.

Это полезно помнить не зависимо от того, имеете ли вы дело с детьми, телятами или шимпанзе. К примеру: в один прекрасный день Эмерсон и его сын пытались загнать в хлев теленка. Но они допустили общую для всех ошибку, думая только о том, чего они хотели. Эмерсон толкал, а его сын тянул, но теленок делал как раз тоже самое, что и они: он думал только о том, чего хотел он. Он упирался своими крепкими ногами и наотрез отказывался расстаться с пастбищем. Горничная-ирландка видела их затруднительное положение. Она не умела писать книги и очерки, но в данном случае, обладала просто здравым смыслом, она лучше Эмерсона понимала ход телячьих мыслей. Подумав о том, чего хочет теленок, она сунула ему в рот свой материнский палец, дала пососать немножко и спокойно отвела в хлев.

Далее автор говорит, что глубочайшим принципом человеческой природы является страстное желание получить признание своей ценности. Если бы наши предки не обладали этим пламенным стремлением почувствовать свою значительность, цивилизация была бы невозможна. Ничто так легко не убивает человеческое честолюбие, как критика со стороны вышестоящих. Заботьтесь о том, чтобы найти то, что достойно похвалы, и питайте отвращение к выискиванию ошибок.

Обобщая опыт зарубежных психологов автор [10] рекомендует давать оценку своим результатам, по которым можно определить как высоко мы уважаем себя.

Самоуважение определяется отношением наших действительных способностей к потенциальным, предполагаемым – дробно, в которой числитель выражает наш действительный успех, а знаменатель наши признания:

Самоуважение = успех/признание

При увеличении числителя или уменьшении знаменателя дробь будет возрастать. Отказ от притязаний дает нам такое же желанное облачение, как и осуществление их на деле, и отказаться от притязаний будет всегда в том случае, когда разочарование беспрестанно, а борьбе не предвидеться исхода.

Несмотря на все казусы судьбы мы должны смело идти вперед использовать старые и разрабатывать новые методы воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. Гудкова О. Один шаг от любви до ненависти. «Славянский мир» 01.12.2005
2. Теселкин И. Жить в Саратове опасно для здоровья? «Славянский мир» 01.12.2005
3. Семукова Т.Ю. Воспитание любви к природе. ж. Начальная школа. № 6 – 1987г – с. 47-48
4. Дименштейн Л.И. Филателия в помощь ученью. ж. Начальная школа. № 6 – 1987г – с. 48-49
5. Пономаренко П.Г. Об использовании экранных и звуковых пособий в работе с шестилетними первоклассниками в условиях малокомплектной школы. ж. Начальная школа. № 6 – 1987г. - с. 52-55
6. Суворова Г.Ф. Приемы индивидуализации домашних заданий. ж. Начальная школа. № 6 – 1987г. - с. 55-59
7. Горчакова Л.П. Папа, мама, я – спортивная семья. ж. Начальная школа. № 6 – 1987г. - с. 47
8. Тихомирова А. Дом где согреваются сердца. «Славянский мир», 01.12.2005
9. Дейл Карнеги. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на них. М.: Прогресс, 1993. с. 63-80
10. Райгородский Д.Я. Психология и личность. Т.П. Хрестоматия. Изд. второе, доп. – Самара: Издательский дом «Бахрах», 1999, с. 31

Фимушкина Л.В. к.п.н.,

преподаватель Вольского педагогического

колледжа им. Ф.И.Панферова

Григорашкина А. студентка группы 4с2

Вольского педагогического

колледжа им. Ф.И.Панферова

Особенности работы социального педагога по профилактике конфликтов с педагогически запущенными школьниками

В младшем школьном возрасте в развитии запущенности главную роль начинают играть школьные факторы: непосильность требований, перегрузка учебными заданиями, негативная оценка результатов учения, негативное стимулирование поведения. В этом случае при наличии неблагоприятной ситуации развития в семье и школе затрагиваются все личностные структуры ребенка, формируются дисгармонии психосоциального развития ребенка, нарушаются процессы самосознания личности, тормозится развитие ее субъективных возможностей и свойств. Педагогически запущенным детям характерна слабая концентрация внимания, повышенное моторное беспокойство и отвлекаемость, отсутствие страха в ситуациях повышенного риска, игнорирование социальных требований и культурных норм поведения. В отношениях со взрослыми запущенные дети чувствительны к угрозе, застенчивы, робки. Они легко выводятся из состояния равновесия, полны предчувствия неудач, часто имеют пониженное настроение, зато проявляют избыток побуждений, которые находят разрядку в практической деятельности, пытаются компенсировать свое положение агрессивностью, склонностью к рискованным поступкам с целью привлечь к себе внимание. Однако неудовлетворенность его основных потребностей быть личностью (быть хорошим учеником) и быть принятым (быть сильным, здоровым и красивым) оказывает на него разрушающее влияние. Они излишне чувствительны к отношению окружающих, причем отношение взрослых к себе они связывают, прежде всего, с оценивающей деятельностью учителя («плохой ученик», «плохая успеваемость», «неуемный», «слабо учится»). Повышенная тревожность, делают их социально робкими, снижают их уровень притязаний на успех. У них просматриваются тенденции непонимания со стороны окружающих,

неудовлетворенной потребности в признании, трудностей общения, противоречивого отношения к себе и окружающим. При этом у ребенка возникают негативные эмоциональные состояния: общая психическая напряженность, эмоциональная нестабильность, эмоциональная расторможенность или заторможенность. Становление педагогически запущенного школьника как субъекта общения зависит от взаимоотношений с учителем, от отношения ребенка к учебной деятельности и уровня развития его социально-коммуникативных качеств и свойств личности. Они характеризуются постоянным чувством вины, возникающим в силу школьной неуспешности и неадекватной самооценки. У этих детей часто возникает противоречие между нереальным уровнем притязаний и недоверием к себе, своим возможностям в учении, которое распространяется и на отношение ребенка к окружающим. Нарушения в побудительном компоненте коммуникативной активности связаны с социальной неразвитостью ребенка, которая и порождает его странное поведение. Постоянные поведенческие реакции ребенка являются способом выхода из тупика — хронического состояния психологического дискомфорта. Неразвитость, неадекватное поведение, низкая способность к социальной релаксации обуславливают низкий статус ребенка в классе.

В общении педагога с педагогически запущенным младшим школьником большое значение имеют не только содержание речи, но и ее тон, интонация, мимика. Известно, что если при общении взрослых интонация может нести до 40% информации, то в процессе общения с ребенком воздействие интонации существенно увеличивается. Принципиально важно уметь слушать и слышать ребенка. Это не так легко сделать по ряду причин: во-первых, трудно ждать от него плавной и связной речи, в силу чего взрослые часто прерывают его, чем еще больше затрудняют высказывание (“Ладно, все понятно, иди!”). Во-вторых, педагогам часто некогда выслушать педагогически запущенного ребенка, хотя у того есть потребность поговорить, а когда учителю надо что-то узнать, ребенок уже потерял интерес к разговору(1).

По мнению В.А.Сластенина, реально возникающий конфликт между педагогом и педагогически запущенным учеником можно проанализировать на трех уровнях:

- с точки зрения объективных особенностей организации учебно-воспитательного процесса в школе;

- с точки зрения социально-психологических особенностей класса, педагогического коллектива, конкретных межличностных отношений педагога и школьника;
- с точки зрения возрастных, половых, индивидуально-психологических особенностей его участников(5).

Конфликт может считаться продуктивно разрешенным, если налицо реальные объективные и субъективные изменения в условиях и организации всего образовательного процесса, в системе коллективных норм и правил, в позитивных установках субъектов этого процесса по отношению к друг другу, в готовности к конструктивному поведению в будущих конфликтах.

По его же мнению, реальный механизм установления нормальных отношений видится в снижении количества и накала конфликтов путем перевода их в педагогическую ситуацию, когда не нарушается взаимодействие в педагогическом процессе, хотя такая работа связана с определенными трудностями для педагога(5).

Воспитательное влияние педагога во многом определяется теми отношениями, которые сложились между ним и его учащимися: у одних педагогов дети “открыты” для педагогического воздействия, правильно реагируют на замечания, готовы выполнять указания педагога, часто советуются с ним, а у других наблюдаются частые конфликты, замечания вызывают возражения, поэтому педагог недоволен учащимися, жалуется на них родителям, но отношения от этого не становятся благоприятнее.

Как показывает практика, в школе есть много педагогов, которые хорошо владеют методикой преподавания, но не умеют находить общий язык с педагогически запущенными учащимися, что нередко порождает конфликты разного рода.

Трудности в организации отношений с педагогически запущенными учащимися, обусловлены несоответствием их позиции в классе и его позиции в малых группах. Часто педагогически запущенный ребенок в силу своих психологических особенностей не испытывает в учебном заведении эмоционального благополучия, но является лидером в малой группе, в силу чего ведет себя в отношениях с педагогами так, как ожидают от него члены его референтной группы: отстаивает свою независимость, не принимает замечаний педагога не только в отношении себя, но и других членов группы. Он предпочитает скорее испортить отношения с педагогом, чем вести себя не так,

как ожидают от него сверстники. Все это значительно осложняет их отношения с педагогом.

В социальной психологии и педагогике Андреевой Г.М выделено пять типов отношений (2):

- *отношения диктата* – строгая дисциплина, четкие требования к порядку, к знаниям при официально-деловом общении;
- *отношения нейтралитета* – свободное общение с учеником на интеллектуально – познавательном уровне, увлеченность учителя своим предметом, эрудированность;
- *отношения опеки* – забота до навязчивости, боязнь всякой самостоятельности, постоянный контакт с родителями;
- *отношения конфронтации* – скрытая неприязнь к учащимся, постоянное недовольство работой по предмету; пренебрежительно деловой тон в общении;
- *отношения сотрудничества* – соучастие во всех делах, интерес друг к другу, оптимизм и взаимное доверие в общении.

Отношения сотрудничества многие педагоги называют как желаемую форму взаимоотношений. Но даже в условиях педагогики сотрудничества велика вероятность появления конфликтов и нестандартных ситуаций, выход из которых требует от педагога определенной подготовки и компетентности(3). Так, например, надобно знать, что к концу учебного дня, как правило, происходит значительно больше конфликтов между педагогами и учащимися, ссор друг с другом. Нельзя забывать об эмоциональной неустойчивости поведения педагогически запущенных учащихся, акцентуации их характера. Поэтому не рекомендуется во всяком поступке ребенка усматривать злой умысел по отношению к педагогу так как его реакция на педагогическое воздействие зависит от условий той микросреды, в которой он живет(5).

Рассмотрев возможные отношения педагога и педагогически запущенного школьника, остановимся на деятельности социального педагога при профилактике возникающих конфликтов. Профилактика конфликта важна как в социальном плане, так и в личностном. Актуальной задачей является овладение необходимыми нормами социального поведения, соответствующими возрастным особенностям человека, отвечающими современным представлениям о социальной компетентности. Другой существенной задачей является

конфликтологическая грамотность, предполагающая овладение стратегиями эффективного взаимодействия, способами разрешения и предупреждения конфликтов, возможностями перевода конфликта из деструктивного русла в конструктивное, навыками саморегуляции в конфликте и т.д. Третья важная задача — осознанное отношение к собственным психологическим проблемам, понимание важности самоисследования и самоизменения, свободное и осознанное принятие толерантности как нормы существования и сосуществования. Этот далеко не полный перечень мер профилактики конфликта необходим сегодня каждому человеку.

Социальному педагогу в работе с педагогически запущенными учащимися, с целью профилактики конфликтов, необходимо научиться сотрудничеству. Конфликтологами использован ряд способов поддержания и развития сотрудничества. К ним, в частности, можно отнести следующие:

1) согласие, состоящее в том, что вовлекают в общее дело потенциальных оппонентов, объединяя их общей целью;

толерантность к партнеру — «вхождение» в положение партнера, осознание его трудностей, выражение сочувствия; уважительное отношение к нему, хотя интересы обоих партнеров в данном контексте и расходятся;

взаимное дополнение состоит в использовании таких черт партнера (потенциального соперника), которыми не обладает первый субъект. Развивая и используя эти качества в совместной деятельности, можно укрепить взаимное уважение и сотрудничество и избежать ненужных конфликтов;

отказ от дискриминации, что означает недопущение подчеркивания различий между партнерами, какого-либо превосходства одного над другим;

психологическое «поглаживание» — это поддержание хорошего настроения, положительных эмоций по самым различным поводам, что снимает напряженность, вызывает чувство симпатии к партнеру и тем самым заметно затрудняет возникновение конфликтной ситуации.

С точки зрения М.С. Миримановой, уже в младших классах школы можно ввести обучение практической конфликтологии, разрешению конфликтов, методам посредничества, ведения переговоров. Учащиеся способны усваивать язык управления конфликтом и готовы использовать его для разрешения споров. На специальных занятиях дети учатся понимать чувства другого, считывать невербальную информацию, управлять конфликтами, справляться с напряжением, возникающим в их собственных конфликтах; преодолевать

деструктивность конфликтов, в том числе внутриличностных, эффективно помогать другим в решении конфликтов.

Процесс посредничества имеет универсальное применение и довольно прост для освоения. Как только учащиеся осваивают основные навыки посредничества и достаточно натренируются в их применении, они могут эффективно вмешиваться в реальные споры между одноклассниками. Однако овладение всеми тонкостями процесса посредничества носит длительный и кропотливый характер. Курс обучения умению разрешать конфликтные ситуации может проводиться для подготовки не только конфликтующих, но и всех учащихся. Особенно это полезно педагогически запущенным учащимся, имеющим проблемы с дисциплиной. Освоив более успешные позитивные подходы к решению споров, они имеют возможность заслужить положительное отношение сверстников, учителей и родителей. Вследствие этого социальному педагогу необходимо организовать обучение в непринужденной, дружеской атмосфере. Теоретический материал должен дозироваться, его должно быть немного. Он может подаваться в виде коротких сообщений. Занятия проходят интересно и эффективно, если преобладают ролевые и деловые игры. Техника посредничества лучше всего усваивается в процессе ролевых игр. Полезно иметь материал для индивидуальной работы учащихся, содержащий шаги и правила посредничества, большие плакаты для напоминания основных идей. После каждой игры и в конце каждого занятия следует организовать обсуждение, анализ процесса и действий, достигнутых результатов и рефлексии. Эти обсуждения, демонстрируя конкретные умения каждого, помогают вовлечь всех в общий процесс, повышают способность детей к совместным решениям, рефлексии, умение узнавать конструктивные и деструктивные действия участников, сохранять дружественную позицию по отношению ко всем сторонам, поскольку посредник — миротворец, а не судья. В конце занятий учащиеся все обобщают и делают выводы о своих изменениях, приобретенных умениях и качествах(4).

Таким образом, конфликтные ситуации, особенно с педагогически запущенными детьми младшего школьного возраста, большинством признаются типичными, закономерными. Для их разрешения социальному педагогу надо уметь организовать коллективную учебную деятельность детей, усиливая деловую взаимосвязь между ними; дело доходит до конфликта, как правило, с педагогически запущенным не успевающим, “трудным” по поведению учеником. Для того, чтобы конфликтная ситуация была успешно преодолена, она должна быть подвергнута психологическому анализу. Его основной целью является создание достаточной информационной основы для

принятия психологически обоснованного решения в условиях возникшей ситуации.

Список использованной литературы

Андреев В.И. Конфликтология. Искусство споров, ведение переговоров, разрешение конфликтов. - М., 1995

Конфликты в школьном возрасте: пути их предупреждения и преодоления. - М., 1986

Мириманова М.С. Конфликтология: Учебник для студ.сред.пед.учеб.заведения.- 2-е изд., испр, - М.: «Академия», 2004.- 320с..

Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки. - М., 1976

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДЕТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Пилюгина А.Н. Вольск,

студентка Вольского педагогического колледжа

им. Ф.И. Панферова

Митрофанова Е.А. к.п.н.

преподаватель Вольского педагогического колледжа

им. Ф.И. Панферова

Со спадом духовно-нравственной составляющей российского общества, когда наше образование, движется вперед и пытается рывком сдвинуться с насиженного десятилетиями места, придав определенный импульс движения, проблема педагогической поддержки приобретает актуальное значение и глобальный характер.

В Российской педагогике до сих пор нет определенной, четкой системы педагогической поддержки детей, составляющий основной элемент образования. Она представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном,

гражданском, экзистенциальном самоопределении, так же помощь в преодолении в учебной, коммуникативной и творческой деятельности».

Мы видим, что на первый план при определении термина «педагогическая поддержка» выдвинута личность ребенка, и в первую очередь его интересы. Особенно актуально для детей с девиантным поведением, так как у них выражено нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит.

Использование педагогической поддержки в деятельности социального педагога с детьми девиантного поведения, выражается в оказании помощи школьнику в преодолении проблем; научить самостоятельно решать ситуации-препятствия и повседневные трудности, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

Анализируя деятельность педагогического коллектива школы №11 г. Вольска, можем сказать, что пока еще недостаточно используется педагогическая поддержка в работе с детьми.

В процессе педагогической практики нами была разработана система педагогической поддержки детей девиантного поведения состоящая из трех последовательных этапов, все этапы взаимосвязаны, содержат разнообразные формы и методы работы, позволяющие оказывать социально-педагогическую поддержку детей девиантного поведения в условиях школы:

1. *Информационно-диагностический* – необходим для определения социально-педагогических проблем воспитанника и построения прогноза вероятного развития, воспитания, изменения.
2. *Действенно-практический* – составление плана действий по преодолению проблем; включение ребенка в различные виды деятельности, организуется совместная работа по преодолению проблем;
3. *Результативно-обобщающий* – осуществляется анализ и оценка результата практической деятельности.

Информационно-диагностический этап – предполагает знакомство с основными предпосылками возникновения и проявления проблем у детей и подростков, принципами и формами работы с детьми, имеющими различные нарушения в поведении; знакомство с использованием диагностических

методик при работе с данной категорией детей: анкета «Мои проблемы», тест «Знаешь ли ты себя», «Уровень самооценки», «Мои одноклассники и одноклассницы», «Мой автопортрет». После проведенной исследовательской работы, определяются цели, задачи, вырабатывается план действий, проводится анализ проблемы. Создается банк идей и предложений в виде программы.

Действенно-практический этап – предполагает организацию социально-педагогической деятельности, включающую в себя программу «Жизненный путь», цель которой предупреждение развития и проявления девиантного поведения, помощь в решении выявленных проблем, особенно связанных с тем, что мешает адекватной социализации подростков, с включением в нее разнообразных форм работы: игры «Спорные утверждения», «Волшебный стул», «Вместе лучше»; дискуссии «Что значит счастливая семья», «Что такое ответственность», «Как справился я с проблемой»; методика «Отзеркаливания», конкретные «Задания на дом», применение психотерапевтической работы, тренингов; чтение лекций «Поиск внутренних ресурсов», «Как отказаться от наркотиков», применение в деятельности метафор и сказок и многое другое.

Результативно-обобщающий 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 социально-педагогической работы – это «Час планирования путей преодоления проблем», «Способы выражения любви: контакт глаз, физический контакт, пристальное внимание», «Способы решения конфликтов с родителями», «Мои добрые дела». Данный этап позволяет дать объективную оценку достигнутого, и установить степень соответствия результатов поставленным задачам.

Предложенная система позволяет достичь наиболее продуктивных результатов деятельности, основывается, прежде всего, на позиции сочувствующего и ответственного взрослого, не отказывающегося от ребенка, даже если его проблемы ложатся дополнительной нагрузкой на него. При педагогической поддержке наблюдается сближение целей и позиций действующих сторон (с одной стороны, это стремление быть активным в разрешении собственной проблемы, а с другой - оказание помощи сделать активность осознаваемой и

целенаправленной). Вся деятельность ориентирована при этом исключительно на успех, уверенность ребенка в своих силах.

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ В ГИМНАЗИИ

Е.А. Колчанова, г. Тюмень

Не вызывает сомнения утверждение, что система образования сегодня находится в кризисном состоянии. Формирование современной концепции образования связано с теми значительными изменениями, которые произошли в наших представлениях о природе, процессах познания и развития человека за последние годы. В начале XXI в. завершился переход большинства фундаментальных научных дисциплин к изучению нового типа объектов – самоорганизующихся и саморазвивающихся систем. Идеи синергетики, родившиеся в сфере естественнонаучного знания, ныне проникли в историю, экономику, экологию, образование.

Одно из ключевых понятий синергетики – самоорганизация. В аспекте образования это означает самообразование. Лучшее управление – это самоуправление, еще мудрецы Дао говорили, что хорош тот правитель, который управляет как можно меньше. Перефразируя эту мудрость Востока, можно сказать, что хорош тот учитель, который учит, вернее, поучает, как можно меньше. Главное – не передача знаний (всего передать невозможно), но овладение способами пополнения знаний и быстрой ориентации в разветвленной системе знания, способами самообразования.

Сумеет ли это обеспечить классическая педагогика? Одной из проблем модернизации современного образования является конфликт между классно-урочной системой обучения в массовой школе и новой парадигмой распространения и тиражирования знаний. Одним из основных недостатков классно-урочной системы является «узурпация знаний». Множество учеников образовательного учреждения в процессе получения знаний замкнуты на одного педагога. Его мнение является абсолютным в силу следующих причин:

отсутствует альтернативное, или просто другое, столь же авторитетное мнение; источники не из учебника не рассматриваются как самоценные, и, если они не рекомендованы учителем, то рассматриваются как ненадёжные; учащийся не имеет возможности получения легитимной оценки своих знаний посторонним независимым специалистом и как следствие зависит от личностных взаимоотношений.

Другой негативной особенностью является использование при организации процесса обучения системы «один ко многим». В современных школах, где наполняемость классов редко опускается ниже 25 учащихся, это приводит к дефициту общения. Система передачи знаний усредняется, пропадает обратная связь и как следствие эффективность обучения чрезвычайно низка. Работа с одаренными учащимися практически не ведется, работа учителя построена на среднего ученика. В таких условиях не приходится говорить о раскрытии индивидуальных способностей каждого учащегося. Лишь весьма одаренные и хорошо подготовленные родителями дети имеют шанс добиться существенных успехов в учёбе.

Ещё одним неустранимым пороком классно-урочной системы является привязывание участников образовательного процесса к месту получения образования. Это ограничивает права учащихся на получение равного образования.

В ходе модернизации педагогической среды необходимо достичь следующих изменений:

- отход от традиционной формы урочного обучения;
- плюрализм форм организации занятий;
- реальная индивидуализация обучения;
- включение в процесс получения образования родителей, общественных и научных организаций;
- отказ от домашних заданий, направленных на заучивание фактологического материала;
- замена точечного контроля усвоения знаний непрерывным мониторингом обученности, в том числе изменение системы оценивания;
- размыкание и расширение образовательного пространства учащегося и учителя;

- размывание, а в перспективе и удаление границы между урочной и внеурочной деятельностью;
- снижение объема детально изучаемого материала за счёт наращивания доли исследовательской работы, в ходе которой происходит просеивание значительного числа фактов и материалов первоисточника.

Вот некоторые принципы новой синергетической парадигмы современного образования:

1. *Нелинейный диалог.* С синергетической точки зрения процедура обучения, способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика может быть представлена следующим образом. Это – не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, образовательного приключения в результате разрешения проблемных ситуаций. В преподавании истории культуры в гимназии в нелинейный диалог вовлекаются по возможности больше участников:

- современники и участники рассматриваемой культурной эпохи. Они представлены в мифологических сюжетах, историко-культурных документах, произведениях искусства;
- современные исследователи, чьи суждения о культурных явлениях отражены в исследовательских текстах;
- преподаватель, чья позиция прослеживается в отборе материалов и постановке ключевой проблемы периода;
- ученик, которому предстоит выработать собственное видение культурного материала. Его позиция может быть реализована в процессе диспута, реферата, исследовательского проекта, создания мультимедийного продукта, изобразительной деятельности и т.д.
- предполагается еще один участник нелинейного диалога – обсуждение проблемных ситуаций в пространстве Интернета, создание Web-страничек и привлечение к разговору разновозрастных пользователей Интернета.

Обучение становится интерактивным. Не только учитель учит ученика, но и ученик учит учителя, они становятся кооперирующими друг с другом сотрудниками.

2. Пробуждающее обучение. Главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым воздействием подтолкнуть ученика на один из собственных и благоприятных для данного человека путей развития, как обеспечить самоуправление и самоподдерживаемое развитие. Синергетический подход к образованию заключается в стимулирующем или пробуждающем образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми. Чтобы действовать наиболее эффективно, надо действовать в нужное время и в нужном месте. Необходима потребность в познании. Одним из методов решения этой проблемы в преподавании истории культуры в гимназии может быть включение учеников в ролевые игры. Как известно, игровая деятельность способствует развитию самых разнообразных навыков и умений. Играть любят все: от первоклассников до одиннадцатиклассников. Обучающий эффект достигается не только и не столько по причине усвоения теоретической информации, сколько в процессе игры, коллективного обсуждения проблем конкретно стоящих в конкретной ситуации, когда на эмоциональной волне участники игры высказывают различные суждения. Целью ролевых игр является усвоение теоретического материала по изучаемой культуре и практическое применение этих знаний в ходе игры. Выбор в своей работе со учащимися приемов экспериенциального (experiese- англ., в переводе опыт) обучения способствуют достижению наиболее прочных знаний, а также созданию условий для всестороннего развития личности учащихся. Кроме того, проектная деятельность учащегося, внедряемая в гимназиях в последнее время, способствует саморазвитию его самых различных умений и навыков. Метод проектов наиболее полно раскрывает сущность и принципы пробуждающего обучения.

3. Возврат к визуальному мышлению. Новые синергетические знания и новые подходы к образованию требуют иных, отвечающих уровню сегодняшнего дня способов передачи и распространения этих знаний. Прежде всего, представляется целесообразным всесторонне разрабатывать средства визуализации знаний на компьютерах. Наиболее эффективны способы передачи знаний в преподавании истории культуры в гимназии, направленные на образное мышление, такие как «текст или произведение искусства + образ», «главная идея культурной эпохи + визуализация описываемого ею хода развития общества». В этой связи стоит напомнить, что классическая педагогика направлена на всестороннее развитие логических, аналитических,

вербальных средств обработки информации основанных на «левополушарном» мышлении, тогда как образное, символическое, если можно так выразится «правополушарным» мышление остается не задействованным. Способности продуктивного воображения, творческой интуиции вот чего не хватает современному ученику. Через синергетическую модель оказывается возможным соединение двух взаимодополняющих способов постижения мира – постижение через образ и число путем синтеза видео, аудио, текстуальных и компьютерных средств передачи научной информации. Не случайно в наши дни наряду с гипертекстами электронных пособий необычайно широким спросом начинают пользоваться визуальные энциклопедии с фото и картинками даже для взрослых. Погружение ученика в виртуальные реальности, создание им самим мультимедийных программ, различных презентаций по истории культуры в гимназии, дают новые импульсы для развития личности учащегося.

4. *Интегративность.* Существуют различные способы постижения мира: искусство, мифология, философия, наука и т.д. Каждый язык способен выразить лишь какую-то часть реальности. Интеграция различных способов освоения человеком мира до сих пор не нашли необходимого отражения в современном образовании. Узкая специализация и профессионализация привели к частичному, разорванному знанию, отчужденному от человека. Предметы школьного цикла большей частью ориентированы только на самих себя. В результате у ученика нет целостной картины мира, есть только определенные знания по разным дисциплинам. Синергетическое образование должно строится не на изучении отдельных дисциплин, а на базе исследования проблем реального мира. На уроках «История культуры» в 10-11 классах возможна такая интеграция самых различных школьных дисциплин, как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла путем проведения совместных уроков, исследований.

Таким образом, синергетическая модель образования предполагает:

- открытость образования будущему;
- интеграцию всех способов познания человеком мира;
- свободное пользование различными информационными системами, которые сегодня играют не меньшую роль в образовании, чем непосредственное общение с преподавателем;
- личностную направленность процесса обучения;

- установку обучающегося на сверхзадачу, в связи с чем образование находится в процессе постоянного поиска и изменения, все время формируя новые ориентиры и цели;
- изменение роли преподавателя, переход к совместным действиям в новых ситуациях в открытом изменяющемся мире.

Войнах О.В., преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Современный этап развития педагогической теории и практики в нашей стране характеризуется как переходный, сущность которого заключается в переосмыслении и перестройке начал современной педагогики. Ранее сложившаяся в нашей стране система образования, дающая на протяжении многих лет положительный результат, уже не отвечает современным требованиям, предъявляемым к образовательным учреждениям. Развитие социокультурной ситуации в стране в соответствии с общемировыми тенденциями вызвало актуализацию действительно гуманистических идеалов для значительной части населения, в том числе и для работников сферы образования.

Новые цели образования, связанные с процессами самоопределения, саморазвития, самопознания, объективно выводят на первый план особый вид педагогической деятельности - педагогическое сопровождение, использование которого продиктовано необходимостью еще раз подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений и рассмотрения его не как объекта воздействия, а как субъекта собственного развития, в ходе которого произойдет сложный, противоречивый процесс переоценки и переосмысления образовательных ценностей.

Осмысление новых ценностей образования привело к пониманию необходимости создания в условиях нашего образовательного учреждения лаборатории психолого-педагогического сопровождения, участниками которой и стали учащиеся 4-х курсов.

Лаборатория представляет собой форму работы со студентами, позволяющая подготовить их к осуществлению сопровождающей деятельности в ОУ.

Работа в рамках лаборатории направлена:

- на создание условий, позволяющих каждому студенту самостоятельно строить систему усвоения знаний и приобретения опыта профессионального и личностного саморазвития;
- на формирование умений и навыков самообразования и самосовершенствования учащихся;
- на формирование общей культуры обучающихся.

Вся деятельность в лаборатории строится на основе программы, предусматривающей рассмотрение теоретических вопросов организации психолого-педагогического сопровождения.

Программа состоит из следующих разделов:

Введение.

1. Теоретические основы сопровождения.
2. Технология организации психолого-педагогического сопровождения младших школьников.
3. Технология организации психолого-педагогического сопровождения подростков.
4. Технология организации сопровождающей деятельности семьи.

Вводный курс направлен на определение актуальности вопросов, связанных с психолого-педагогическим сопровождением.

В первом разделе рассматриваются различные подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения, его ценностные

основания, определяются отличия и сходство в технологиях педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения.

Во второй раздел нашей программы включено рассмотрение таких вопросов, как структура сопровождающей деятельности младших школьников и ее основные направления, содержание, формы и методы организации психолого-педагогического сопровождения детей начального и среднего школьного звена.

Третий раздел программы предполагает изучение стратегической линии психолого-педагогического сопровождения подростков, направленной на оказание помощи в проживании кризиса подросткового и юношеского возраста, в профессиональном самоопределении и в адекватном решении задач развития подростков.

Четвертый раздел программы, рассматривающий проблему психолого-педагогического сопровождения родительства, включает в себя следующие вопросы: теоретические подходы к пониманию сущности феномена родительства; основные концепции воспитания родителей; модели психолого-педагогического сопровождения семьи; диагностика семьи и семейного воспитания; технологии психолого-педагогического сопровождения родительства.

Программа лаборатории предусматривает тесную связь теории с практикой, осуществляемая путем проведения не только теоретических, но и практических занятий, а также самостоятельной работы студентов.

Практические занятия позволят учащимся расширить и углубить знания, сформировать навыки самостоятельности, организаторские навыки, развить творческие способности и умения.

Таким образом, работа в лаборатории предполагает проведение организационных и технических форм осуществления сопровождения в конкретных практических условиях с учетом имеющихся возможностей, сил и средств.

**Богомолова Т. Ю., студентка Вольского
педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова**
**Войнах О.В., преподаватель Вольского
педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова**

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Психическое развитие подростков обуславливается сложным комплексом внутренних и внешних факторов. До сих пор педагоги и психологи избегают со всей определенностью предсказывать, каким образом будет разворачиваться психическое развитие того или иного ребенка. Дело в том, что жестко прогнозировать процесс развития не только невозможно, но и нецелесообразно. Практика изобилует примерами, когда не предвещавший осложнений диагноз оборачивается явными признаками обедненного развития и грубой дезадаптации субъекта, а в другом случае «тяжелый» диагноз на деле неожиданно складывается в картину сравнительно успешного психического развития ребенка. В связи с этим особую важность приобретают профессионально грамотные действия специалистов, основанные на знаниях закономерностей психического развития детей, учете сложного и неоднозначного взаимодействия факторов психического развития. Совместная работа психологов, социальных педагогов, медицинских работников должна иметь установку именно на сопровождение, а не на руководство и опеку. Главное - это учить ребенка принимать верные решения.

Современный подход к организации сопровождения детей-подростков предполагает выделение VII его этапов.

I этап — диагностика психического и социального здоровья подростка. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов учебного труда;

II этап — анализ полученной информации. На основе анализа определяется общее количество подростков или группы подростков, которым необходима социально-психолого-педагогическая поддержка;

III этап — совместная разработка рекомендаций для подростка, педагогов, классного руководителя, родителей; составление планов комплексной помощи для каждого подростка;

IV этап — консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем подростка;

V этап — решение проблем, т.е. выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения;

VI этап — анализ выполнения рекомендаций всеми участниками (что получилось? Что не получилось? Почему?);

VII этап — дальнейший анализ развития подростка (что мы делаем дальше?).

Выделение этих этапов социально-педагогического сопровождения подростков весьма условно, так как у каждого подростка своя проблема и для ее решения требуется индивидуальный подход. Однако для решения проблемы подростка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: подростка, родителей, социального педагога, психолога, классного руководителя, учителей. Поэтому на каждом этапе сопровождения у его участников различные виды деятельности.

На этапе диагностики психолог осуществляет цикл необходимой социально-психолого-педагогической диагностики подростков, при необходимости разрабатываются различные схемы углубленной диагностики; проводятся анкетирование педагогов о личностных особенностях подростков. Социальный педагог собирает информацию о педагогических аспектах статуса учащегося с помощью собственных наблюдений, бесед с педагогами и родителями. Учителя-предметники участвуют в экспертных опросах на этапе диагностики, предоставляют необходимую информацию социальному педагогу. Родители учащихся оказывают помощь социальному педагогу в сборе информации.

На этапе анализа полученной информации психолог и социальный педагог оформляют результаты диагностики, предоставляют участникам процесса сопровождения необходимую информацию по конкретным учащимся и группам, т.е. на этом этапе происходит знакомство с результатами исследования.

На этапе разработки рекомендаций социальный педагог организует совместную работу педагогического совета (школьной администрации, классных руководителей, учителей-предметников) по определению планов комплексной помощи для каждого подростка и разрабатывает общие рекомендации для классного руководителя, учителей-предметников, родителей. Классный руководитель участвует в работе педагогического совета, планирует конкретные формы учебно-воспитательной работы в своем ученическом коллективе, организует и проводит родительские собрания по данной проблеме. Учителя-предметники участвуют в работе педагогического совета, разрабатывают индивидуальные стратегии подхода к конкретному ученику, группе учащихся, учитывая результаты диагностики. Школьная администрация оказывает помощь социальному педагогу в организации и проведении педагогического совета, участвует в его работе, а также оказывает содействие классным руководителям в организации и проведении родительских собраний. Родители участвуют в родительском собрании, в ходе которого им будут предложены рекомендации по выстраиванию взаимоотношений с ребенком при наличии у него акцентуаций характера по какому-либо типу.

На этапе консультирования социальный педагог проводит как групповые, так и индивидуальные консультации с педагогами, родителями, школьной администрацией, в ходе которых проводит психолого-педагогическое просвещение. В ходе данных консультаций обсуждаются возможные варианты решения проблем подростка. Классный руководитель на данном этапе проводит консультации с учителями-предметниками о проведении конкретных форм учебно-воспитательной работы. Учителя-предметники активно участвуют в групповых и индивидуальных консультациях, проводимых социальным педагогом, психологом, классным руководителем. Школьная администрация на данном этапе принимает участие в проведении некоторых видов работ, предполагающих административное руководство. Родители учащихся могут консультироваться с социальным педагогом, психологом, с классным руководителем, учителями-предметниками, в решении школьных проблем ребенка.

На этапе реализации разработанных рекомендаций и технологий сопровождения социальный педагог проводит запланированные психокоррекционные мероприятия, индивидуальные консультации для подростков, в ходе которых побуждает подростка к саморазвитию, саморегуляции, к социальной инициативе. В случае необходимости социальный педагог оказывает помощь подростку в поиске необходимых специалистов, которые могут оказать содействие в решении проблем подростка. Классный

руководитель реализует на практике разработанные рекомендации, вносит коррективы в воспитательную работу своего ученического коллектива.

Учителя-предметники на этом этапе реализуют на практике в рамках учебного процесса разработанные ими формы индивидуального подхода к учащимся. Школьная администрация продолжает консультирование педагогов по методическим и содержательным вопросам в случаях, если в этом есть необходимость. Родители учащихся, воспользовавшиеся предложенными рекомендациями, реализуют их, корректируя родительско-детские отношения в семье. Они также могут принимать участие в мероприятиях класса (совместные посещения выставок, театров, походы и т.д.). Также на этом этапе продолжаются консультации с классным руководителем и социальным педагогом.

На заключительных этапах проходит анализ развития ситуации. По мере необходимости вносятся коррективы в практическую деятельность, и проводится (примерно через 7-8 месяцев) повторная диагностика подростков.

Процесс сопровождения невозможно ограничить определенными временными рамками, так как в каждом конкретном случае ситуация развития подростка индивидуальна.

Литература.

1. Александровская Э.М. и др. Психологическое сопровождение школьников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М., 2002. – 208 с.
2. Байбародова Л.В., Рожков М.И. Воспитательная работа в детском загородном лагере: Учебно-методическое пособие/ Художник В.Н. Куров, - Ярославль: Академия развития: 2003, - 256 с. – (Методика воспитательной работы).
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1997.
4. Крикунова Т.К. Практическая педагогика: Воспитательная работа в среднем учебном заведении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 152 с.

Эстетико - развивающая среда как фактор преемственности гимназического образования

А.Н.Свиридов

кандидат педагогических наук, доцент БГПУ

Т.А.Щербакова

директор МОУ "Гимназия № 85" г. Барнаула

Гимназия № 85 г. Барнаула – образовательное учреждение, целевой установкой которого является создание условий для успешной социализации каждого ученика, для эстетизации личностного развития учащихся в лучших **традициях русской интеллигенции.**

Созданию эстетико-развивающей среды посвящена деятельность педагогического коллектива гимназии с 1998 года, Концепция и программа опытно - экспериментальной работы. Задачи эстетико-развивающей среды: помочь учащимся сохранить "человеческое в человеке", гармонизировать отношения в сферах «Я» и «Мир», создать условия для формирования целостной картины мира; воспитать через погружение в мир искусства толерантное отношение к людям и природе, пробудить творческую активность каждого ребенка, стремление к созиданию, гармонии, более полной самореализации.

Выбор эстетического направления основывался не только на аксиоме Ф.М. Достоевского о том, что «красота спасет мир», но и на научных постулатах об **«эстетическом» как базовой потребности личности** (А. Маслоу), о перманентном характере эстетических интересов в детском, подростковом и юношеском возрасте (Л.С. Выготский, О.С. Булатова, И.С. Кон, Н. Обухова и др.).

Гипотеза экспериментальной программы заключалась в том, что эстетико-развивающая среда является самым эффективным фактором **преемственности** гимназического образования. В процессе многолетней реализации концепции (1998-2005) и мониторинга эксперимента гипотеза нашла свое подтверждение. Эстетико-развивающая среда как фактор преемственности гимназического

образования представляет собой разноуровневую, многокомпонентную систему.

1. Организационно-управленческий уровень

1.1. Организована работа научно-исследовательской лаборатории "ЛОТЭОС" (личностно ориентированные технологии эстетико-образовательной среды), обеспечивающая организацию и научно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы в классах.

1.2. Согласно программе мониторинга опытно-экспериментальной работы проводятся консилиумы по итогам тестирования (3 раза в год) с участием ученых вузов, учителей экспериментальных классов, администрации гимназии.

1.3. По приказу директора гимназии был организован ВТК (временный творческий коллектив) для разработки авторских образовательных проектов, педагогических тестов по тематике эксперимента, в который вошли психологи, 5 учителей начальной школы, завучи.

1.4. Для педагогов организованы ежемесячные занятия ПДС (постоянно-действующие семинары) по проблемам модернизации российского и гимназического образования, по проблемам психолого-педагогических основ эстетизации воспитания и обучения.

1.5. Проведены тематические родительские собрания по проблеме участия родителей гимназистов в эксперименте.

1.6. Действует информационный стенд "Идет эксперимент" для оперативного освещения хода реализации Программы в коллективе.

1.7. Организовано и проведено кроссмодальное исследование реализации личностного потенциала учащихся начальной школы гимназии № 85 (Барнаул) и гимназии российской культуры (Тюмень).

1.8. Обогащена образовательно-развивающая среда на основе обособления классов начальной школы в особый блок, создания развивающих уголков и площадок.

1.9. В работу по реализации программы эксперимента включена библиотека школы: подготовка аннотированных списков литературы по тематике исследований педагогов, тематические выставки литературы и периодических изданий, рекомендательные списки литературы для родителей.

1.10. В поле эксперимента включен кабинет информатики с целью подготовки рекламно-информационных материалов, медиа-фильма о ходе эксперимента, компьютерного тестирования учащихся по программе мониторинга.

1. 11. На базе гимназии проведены краевые и городские методические семинары по проблеме создания эстетико-развивающей среды с участием ученых Алтайского краевого ИПКРО, Барнаульского госпедуниверситета.

1.12. По итогам деятельностно - практического этапа экспериментальной программы проведена гимназическая научно-методическая конференция, издан сборник ее материалов.

2. Эстетико-развивающая среда – фактор преемственности содержания образования

1.1. Вариативная часть учебного плана в начальной школе и в классах среднего звена насыщена **предметами художественно-эстетического цикла**. Помимо изобразительности и музыки в программу включены уроки театра, хореографии, тренинг креативности. Учащимся предлагается широкий выбор кружков и факультативов творческой направленности.

1.2. Реализуя принцип преемственности образования и развития учащихся, в коллективе поставлена и планомерно решается задача **эстетизации самого процесса обучения** с 1 по 11 классы, когда учебный и предметный материал педагоги насыщают эстетическим содержанием, а ученики имеют на уроке возможность реализовать свои эстетические потребности. Эстетическое воспитание на уроках математики успешно осуществляют педагоги Г.В.Пленкина, Л.В.Макарова, Т.С. Шкурова, М.Л.Тарасова. Учитель биологии М.И.Степченко постоянно связывает человека в мире с человеком в искусстве. Преподаватели физики О.И.Медведева, Г.А.Хисматулина разработали 6 программ «Театр и физика». С.З.Болдина, Е.Б.Грибанова разработали интегрированные занятия по литературе, музыке и живописи. В.И.Ковалева, Е.В.Ковалева, О.В.Хукаленко, О.В.Шаболдина накопили большой методический материал по теме: «Игровые методы изучения литературы».

1.3. Преемственность гимназического образования невозможна без традиций. В предметном обучении в гимназии уже 10 лет ежегодно в декабре проводится "Математическая декада", основанная на интерактивном общении учителей и учащихся, выполнении творческих заданий. В марте традиционно проводится "Неделя музыки".

1.4. Обобщен опыт по эстетизации уроков педагогов-новаторов С.В. Поляковой, Г.В. Аверьяновой, Г.Я. Ковалевой, О.А. Сироткиной, С.Е. Белых, Е.В. Ковалевой, Л.И. Борисенко.

3. Преемственность воспитания на основе эстетико-развивающей среды

3.1. Воспитательная работа также способствует созданию эстетико-развивающей среды в гимназии: систематически проводятся гимназические вернисажи, выставки, презентации. Активно используются традиционные формы эстетического воспитания: посещение музеев, выставок, театров, филармонии.

3.2. Компонентами эстетико - развивающей образовательной среды стали детские творческие коллективы: театральная студия «Арлекин» (Е.К.Гришанина), театр-студия гитаристов «Кремона» (О.К.Водопьянова), литературная студия «Остров» (Ф.А. Габдраупова), танцевальная студия «Авторграф» (О.В.Смагина, Л.В.Лукина), студия вокала (Г.Я.Ковалева), изостудия «Радуга» (Т.Д. Безгодова, О.В.Полковникова), академический хор гимназистов (М.В.Парфенов), КВН-студия «Шок» (А.Н.Домашев, Н.Воробьева).

3.3. Преподаватели гимназии благодаря участию в эксперименте расширили арсенал форм воспитательной работы, которые действительно находят отклик у гимназистов. Среди них: "Осенний бал», однодневные походы (7 классы), пожарно-техническая выставка, «День памяти А. Левечева», праздники искусств, смотр песни и строя, «Богатырские забавы» (8-9 классы), рыцарский турнир (5-6 классы). Инновационные формы: посвящение в гимназисты, праздники добра и милосердия, трудовые десанты, «Вспомним всех поименно», «Хочу все знать», Дни здоровья, валеологическая конференция, День юмора, День самоуправления, Ассамблея членов детского объединения «СТЭМ», «А ну-ка, парни», выступления танцевального ансамбля «Автограф», спектакли театральной студии «Арлекин», юбилейные дни поэтов, писателей, композиторов, День знаний, Последний звонок, вступление в члены детских объединений «Лидер» и «Содружество», слет отличников учебы, научно-практические конференции гимназистов, КВНы (в том числе с командой учителей), «Краски осени», ярмарка Петрушки. Спортивные: «Веселые старты», «Старты надежд», «Папа, мама, я – здоровая семья», «Зов

джунглей», кросс «Золотая осень», «Белая лыжня», соревнования «Шахматной сказки», соревнования на кубок гимназии по баскетболу, волейболу.

3.4. Традицией в гимназии стали воспитательные субботы, когда занятия в гимназии целиком посвящены детскому творчеству, самодеятельности, работе клубов, секций, показу спектаклей.

3.5. В течение 15 лет в гимназии существует традиция "15-минуток" по понедельникам и четвергам. В каждом классе классные руководители проводят с детьми мотивирующие беседы, обсуждают важные события в жизни края, города, гимназии. Гимназисты выступают с подготовленными сообщениями по темам: "В мире науки", "В мире политики", "Новое в музыке", "В выставочных залах Барнаула" и др.

3.6. На базе гимназии постоянно проходят краевые городские и районные семинары по проблемам воспитания.

4. Эстетико-развивающая среда основа преемственности педагогической инноватики

4.1. Работа в экспериментальном режиме стимулировала поисковую деятельность учителей и учащихся, выявила ряд вопросов, ранее не обсуждаемых в коллективе. Например, проблема «включенности», личностных вкладов каждого ученика в инновационную образовательную среду. В ходе эксперимента педагоги осознали глубину и суть вставшей перед нами проблемы, которая заключается в культуре и способах преемственного воспроизводства образовательной среды ее взаимодействующими субъектами – учащимися, педагогами, родителями.

Действительно, преобладание знаниевого компонента в построении инновационной образовательной среды порождало преобладание этого компонента и во взаимодействии субъектов педагогического процесса. Причем, каждый специалист «нагружал» знаниями ученика с избытком. Логично было бы устранить "знаниевый" перекопс развитием умений и навыков. Но, понятно, что эстетические навыки и умения - особого рода, и мы даже не ставим такой цели - достичь качества художественного воспитания на уровне художественной или музыкальной школы.

Однако в наших силах ознакомить ребенка с профессиональной ролью того же музыканта или поэта, создать условия, когда ученик выбирает и пробует себя в самых различных профессиональных ролях.

Согласно психологической науке, воспитание, приучающее ребенка сознательно решать проблемы выбора, восходит на качественно иной уровень и является не только подготовкой к жизни, а фактически самой жизнью, в которой ребенок на основе внутренней мотивации овладевает технологией самодетерминированного поведения.

Предложенные учеными технологии экспресс-саморегуляции, проживания социальных и профессиональных ролей были адаптированы и успешно применяются в экспериментальных классах.

Пересмотрев компоненты эстетико-развивающей среды с позиций ролевого воспитания, мы увидели новый смысл всей нашей образовательной деятельности, нашли решение проблемы «включенности» через культивирование в воспитательном процессе ролей-профессий и их игрового, «пробного» освоения.

На ролевых играх основан спецкурс преподавателя истории Н.М.Крюченко «Мой мир и Я». По этой же технологии Г.Г. Герусова разработала курс по правоведению.

Ролевые игры успешно применяются в развитии детского самоуправления. В этом плане интересны опыт реализации авторской программы И.В.Талановой «Лидер» для подростков, программы Л.И.Борисенко «СТЭМ» (Союз Творческой Молодежи) для старшеклассников.

4.2. Идея **универсализации** знаний, выраженная в Концепции модернизации российского образования, является основополагающей позицией концепции деятельности гимназии с 1998 года. Универсальным является такое образование, которое дает ученику возможность овладения способами интеллектуальной деятельности, позволяющими ему в текстах и информации, относящихся к различным областям предметного знания, понимать системообразующие аксиомы. Универсальное образование в современных условиях является преемственным классическому и в силу этого языковым по сути. Гимназическое образование языковое в своей основе.

Концепцией гимназии определено 5 типов универсальных языков, в т.ч. интерактивный и информационный. Работа в этом направлении ведется как в глубину – на уроках, через обучение методам рефлексии учебной деятельности,

проведения серии интегрированных уроков и уроков интегративного знания, так и в широком плане – посредством создания благоприятных условий в самой образовательной среде для востребованности знаний на практике.

4.3. В Концепции модернизации российского образования МО РФ в качестве приоритета определена социализация учащихся, поставлена задача повышения степени адаптивности выпускника, обеспечение гарантий его социальной защищенности. Решение этой проблемы предлагается по пути профилизации школы. Гимназия № 85 накопила богатый опыт профилизации еще в 1991-1998 годах в статусе школы-гимназии и существенно расширила виды профилированных образовательных услуг за последние пять лет. Причем **профилизация** в гимназии тесно связана с универсализацией образовательного процесса. Успешно работают гимназические классы математического, химико-биологического, гуманитарного профиля. О результативности этого направления свидетельствует не только стабильно высокий процент поступления в вузы, но и высокий процент качества обучения в самой гимназии, где по договорам с кафедрами преподают ученые.

Решению проблем универсализации и профилизации образования способствует создаваемая в гимназии эстетико-развивающая образовательная среда, которая рассматривается как особый фактор социализации личности гимназиста.

Воспитание искусством, приобщение к культуре бытовой, предметной, языковой, информационной, психологической отвечает требованиям современного общества к образованию и учитывает сензитивность учащихся всех возрастов.

4.4. Решению проблемы успешной социализации учащихся эстетико-развивающая среда также отвечает преемственно. Например, педагог Е.Н. Шабашева разработала и успешно реализует программу: "Социализация учащихся на уроках иностранных языков". Концепция эстетического развития учащихся ориентирует учителей иностранных языков на формирование у гимназистов объективного понимания мира и его эстетической составляющей, обучение кросс-культурной грамотности и умения осуществлять осознанный выбор в социальной среде в процессе жизнедеятельности. Культура в своей основе, в ее главных чертах не наследуется генетически, биологически, а передается от поколения к поколению, т.е. социально наследуется в режиме преемственности. Обучение иностранному языку ставит своей целью развитие коммуникативной компетенции учащихся, неотъемлемыми компонентами

которой являются лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, **социальная и социокультурная компетенция.**

Принципами организации учебного материала являются дифференциация, наглядность, аутентичность, коммуникативная достаточность, посильность, творческий поиск. С успехом используют учителя эстетизированные приемы обучения: коллажирование, проективные методики, драматизация, ролевая игра, эссе, сочинение и т.д. Электронные средства информации (компьютер и видеомэгнитофон) используются особенно успешно на старшей ступени обучения.

Учителя МО иностранных языков регулярно организуют встречи для учащихся с носителями языка, в том числе с Маргарэт Пфистер – лингвистом и теологом из Швейцарии, студентом Берлинского университета Максом Энгель, которые каждый год посещают нашу гимназию.

В гимназии № 85 укоренилась традиция – организация учителями иностранных языков групп школьников для туристических поездок по Европе, в страны изучаемого языка, а также по городам России и Алтайскому краю.

Таким образом, преподавание иностранных языков в гимназии №85 содержательно и методически вписывается в концепцию эстетического образования, способствует формированию как мировоззренческих, так социально-культурных и эстетических установок учащихся.

5. Научно-методическое обеспечение преемственности

Разработке и реализации индивидуальной, творческой, преемственной траектории развития личности каждого гимназиста помогают: апробация инновационных программ в экспериментальных классах, подпрограммы психологического, социально-педагогического, валеологического, культурологического обеспечения образовательного процесса эстетической направленности:

5.1. Введена практика ПДС (постоянно действующих семинаров) для педагогов гимназии по проблемам реализации концепции и проведению экспериментальной работы: «Методический семинар по драмогерменевтике» (режиссура поведения учителя), «Театральная педагогика», ведущий – преподаватель

АГИИК кандидат искусствоведческих наук Е.Ф. Шангина; «Социализация

личности учащегося в образовательном процессе начальной школы», ведущий – к.п.н., доцент БГПУ А.Н. Свиридов, «Эстетическое и художественное в образовательном процессе», ведущий – к.ф.н., доцент АГИИК С.Ф. Васильев, валеологическое сопровождение экспериментальной деятельности к.п.н., доцент АКИПКРО В.Ф. Лопуга; «Духовное развитие человека через искусство» – заведующая кабинетом художественно-эстетического воспитания АКИПКРО Г.Ф. Стюхина; «Теория и технология личностно-ориентированной педагогики в построении эстетико-развивающей среды», ведущий – к.п.н., доцент БГПУ А.Н. Свиридов; «Современные образовательные технологии» – учитель гимназии, к.п.н. Е.В. Ковалева.

5.2. Научно-исследовательская лаборатория ЛОТЭОС обеспечивает организацию и научно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы в классах.

5.3. Ежегодно корректируется тематика исследований, проводимых педагогами в экспериментальных классах с учетом взросления детей и изменениями социокультурной ситуации в стране и городе. Каждым педагогом ставит и решает с помощью лаборатории "ЛОТЭОС" и ВТК, ПДС конкретные задачи в текущем учебном году.

5.4. Педагоги начальных классов (экспериментальных) проводят индивидуальное обследование детей по тестам "Социальная активность ребенка", "Мотивация к учебной деятельности", "Осведомленность о социальных ролях", "Тест оценки реализации личностного потенциала" и др.

5.5. Педагоги реализовали рекомендации ученых по воспитанию социальных ролей "школьник", "ученик", "учащийся" в режиме преемственности.

5.6. Педагогами ВТК разработана ресурсная, структурно-функциональная модель преемственности образования в начальной школе и классах II-ой степени. Уточнено содержание деятельности каждого звена и уровень функциональных связей между структурными элементами.

5.7. Проведено исследование комфортности учащихся в связи с отделением классов начальной школы на нижние этажи здания, а также изменения в воспитательном пространстве начальной школы.

и учащихся в творческое воспроизводство эстетико-развивающей среды.

5.8. Повысилась психолого-педагогическая культура учителей начальной школы, которые выбрали темы для индивидуального исследования в основном

психологического плана. В начальной школе организован и проведен эксперимент по методике А.Свиридова "Психологический настрой" в 1 - 3 классах. Организован эксперимент в 1 в классе по методике "Уголок психологической разгрузки". Сделана видеосъемка экспериментальных "Уроков фасилитации" в 3Б классе. Освоена и апробирована методика "проектного обучения" в начальной школе. Разработан и проведен авторский тренинг "Культура цветоощущение в процессе урока" (А.Свиридов, Ж.Ефремова) в начальной школе.

5.9. Разработан и внедрен в действие "Паспорт методического кабинета истории" как опорная площадка реализации программы эксперимента на уровне методических кабинетов (Приложение 1).

6. Результаты мониторинга эффективности эстетико-развивающей среды

Созданная инфраструктура научно-методического, организационно-педагогического, психолого-валеологического, художественно-эстетического обеспечения инновационного содержания гимназического образования явилась основой мониторинга экспериментальной деятельности:

6.1. Материалы консилиумов свидетельствуют об эффективности структурно-функциональной, ресурсной модели преемственности, увеличении количества успевающих детей, росте уровня их воспитанности и социализированности.

6.2. Благодаря преемственности в работе с родителями период адаптации первоклассников проходит без эксцессов, с высокой мотивацией к посещению школы.

6.3. Из года в год процент поступления наших выпускников в вузы стабильно высок: 86-90 %. Необходимо отметить, что в рамках Ленинского района Барнаула, гимназия № 85 занимает второе место по показателям олимпиад всех уровней после технического лицея и всегда первые места среди общеобразовательных школ.

Гимназисты завоевывают призовые места в конкурсах и олимпиадах различного уровня. Выпускник 2003 Иван Остапенко стал лауреатом международного конкурса «Серебряный голос России». Пять наших гимназистов стали дипломантами Всероссийского конкурса «Золотое перо» в рамках президентской программы «Одаренные дети России» (2004). И.Ким, А.Буданцева, Л.Борисова признаны лауреатами Всероссийской научно-

практической конференции «Шаг в будущее» в Москве (2005). Артем Деревянкин, ученик 11 класса издал в Барнауле первую книгу своих стихов, был делегатом Всероссийского съезда молодых писателей.

6.4. Проведено кросс-модальное исследование реализации личностного потенциала учащихся. Базой исследования явились начальные классы гимназии российской культуры (г.Тюмень) и гимназии № 85 (г.Барнаул). В период с ноября 2004 по апрель 2005 психологическое обследование прошли 43 гимназиста Тюмени и 52 – Барнаула.

Диагностическую батарею составили: "Тест оценки нравственного потенциала", "Тест оценки социального потенциала индивида", "Тест оценки интеллектуального потенциала" (А.Ф.Кудряшов, адаптирован - А.И.Березенцева). Также в батарею включен "Тест оценки реализации личностного потенциала" А.Н.Свиридова (Приложение 2). Основные результаты тестовых срезов отражены в обобщенной таблице 1.

1 шкала - оценка реализации нравственного потенциала.

2 шкала – оценка реализации социального потенциала.

3 шкала – оценка реализации интеллектуального потенциала.

4 шкала – оценка реализации личностного потенциала.

Обратим внимание на тот факт, что средние показатели по городу Барнаулу (N = 230) по данным тестам отражают как бы естественное состояние реализации потенциалов в условиях практически стихийного варианта социализации детей начальных классов общеобразовательных школ. Данный вывод вполне корректен, так как респонденты не связывали свои ответы с образовательным процессом школы, а отвечали "лично", опираясь на свой индивидуальный жизненный и социальный опыт.

Разрыв по данным показателям между гимназиями и городом значителен и демонстрирует позитивное влияние гимназического обучения на формирование личностного потенциала и умения его реализовывать. Гимназии дают большие возможности каждому ребенку в овладении своими природными интеллектуальными способностями.

Обращает на себя внимание довольно существенное и стабильное различие показателей между двумя гимназиями по всем шкалам.

За этими объективными цифрами кроются объективные причины, которые, в силу своего постоянства, могут иметь статус "факторов":

1. Гимназия Барнаула работает в две смены, как общеобразовательная школа. Гимназия российской культуры работает в одну смену, что расширяет возможности для продуктивного образования и творческой социализации.

2. В гимназии № 85 обучается 1200 учащихся, а в гимназии Тюмени – 300.

3. В гимназию Барнаула поступают дети в основном из закрепленного за ней микрорайонов, а в гимназию российской культуры - высокомотивированные к обучению дети Тюмени.

Таким образом, гимназии имеют различные социально-экономические и нормативно-правовые основы своей деятельности, что объективно сказывается на результатах образовательной деятельности.

В тоже время, в деятельности педагогических коллективов гимназий много общего, что приводит к результатам существенно более высоким, чем средние по общеобразовательным школам.

В гимназии № 85 в период реализации экспериментальной программы создана и действует эстетико-развивающая среда, которая активно и преемственно воспроизводится педагогами, детьми и родителями. Среда подобного типа – предмет совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса, в т.ч. и семьи. В Гимназии российской культуры создана усилиями педагогов, родителей, учащихся среда для продуктивного (творческого) образования, обеспечивающая каждому ребенку субъектность в процессе обучения и воспитания.

Положительным фактором успешности гимназического образования является возможность организации действенного самоуправления и детской общественной самодеятельности на основе реального социокультурного поля. Все гимназисты отличаются достаточно высоким уровнем притязаний, мотивированностью на реальные достижения в жизни.

Таким образом, основной фактор преемственности и повышения воспитательного потенциала школы: создание развивающей образовательной среды, достижение оптимального уровня личностной включенности детей и родителей в воспроизводство этой среды.

Приложение 1.

МОУ "Гимназия № 85" г. Барнаула

Лаборатория "ЛОТЭОС"

Паспорт методического кабинета истории

как элемента эстетико-развивающей среды гимназии

Авторский коллектив: Т.А.Щербакова, Ж.В.Ефремова, Г.Г.Герусова

научный консультант: к.п.н., доцент БГПУ А.Н.Свиридов

1. Общие положения

1.1. Кабинет истории является самостоятельным структурным элементом эстетико-развивающей образовательной среды гимназии.

1.2. Содержание, формы, методы работы кабинета способствуют достижению реализации задач Концепции развития гимназии:

- создание воспроизводимой и востребуемой учениками эстетико-развивающей образовательной среды;

- научно-методическое и программно-технологическое обеспечение универсализации образования (язык гуманитарного знания и язык художественных образов);

- создание условий для успешного обучения, воспитания и успешной социализации каждого ребенка;

- создание педагогических условий для результативного применения технологий эвристического (А.В.Хуторской), личностно-ориентированного (В.В.Сериков, И.С.Якиманская), компетентностного (И.А.Зимняя) образования, субъект-субъектных отношений учителя и ученика.

1.3. Преимущество обучения и воспитания на основе эстетико-развивающей среды реализуется в ресурсной модели, с привлечением средств и резервов не только семьи и школы, но и воспитательных возможностей внешнего социума.

1.4. Результативность методического кабинета истории как элемента эстетико-развивающей среды определяется по критериям:

- а) качество созданной эстетико-развивающей среды
- б) уровень обученности и воспитанности гимназистов
- в) уровень социальных достижений учащихся

2. Требования к качеству созданной эстетико-развивающей среды

2.1. Интерьер помещения, в котором расположен кабинет.

2.2. Программно-информационное обеспечение эстетизации учебного процесса (авторские программы, разработки уроков, циклов, развивающих и воспитательных мероприятий и т.п.)

2.3. Предметно – развивающая среда: учебные пособия по истории, истории искусств, экспонаты, методические экраны, выставки, каталоги, иллюстративный и стимульный материал и т.п.)

2.4. Технологическая карта кабинета:

2.4.1. План-схема кабинета, на которой отмечены его основные объекты, с их описанием в приложениях.

2.4.2. Карта вариантов межличностного и субъект-субъектного взаимодействия на уроке.

2.4.3. Карта креативного пространства урока в кабинете.

2.4.4. Перечень медиа-образовательных средств в кабинете и в библиотеке гимназии.

2.4.5. Перечень аудиальных учебных пособий и средств.

2.4.6. Перечень визуальных пособий и средств обучения.

2.4.7. Список образовательных программ.

2.4.8. Педагогические тесты и методики промежуточного контроля и мониторинга ЗУНов по истории.

2.4.9. Модель и программа воспроизводства эстетико - развивающей среды в кабинете.

2.4.10 Перспективный план развития эстетико-развивающей среды в кабинете истории.

2.5. Архив кабинета (летопись гимназии, "Дневник событий" - отслеживание эксперимента методом наблюдения, фотоальбомы и т.п.).

3. Уровень обученности и воспитанности гимназистов

3.1. Кроме обычной школьной успешности в тестовые методики промежуточного

контроля рекомендуется включать диагностику уровня знаний, умений, навыков по художественно-эстетическому содержанию изучаемых тем и циклов.

3.2 Воспитанность оценивается по шкалам методики Н.Е.Щурковой или

А.К.Марковой. В тест рекомендуется включить параметр-"степень включенности ученика в воспроизводство эстетико-развивающей среды" кабинета.

3.3. Регистрация творческих достижений - уровень самообразования детей в историко-художественном плане.

3.4. Степень эстетизации повседневной жизни, межличностных отношений.

4. Уровень социальных достижений учащихся

4.3. В эстетико-развивающем пространстве кабинета: персональные выставки, коллективные вернисажи, реставрации, альбомы и другие формы обогащения среды кабинета.

4.4. Регистрация достижений в эстетико-развивающем пространстве гимназии.

4.5. Регистрация достижений эстетического плана во внешнем социуме (район, город, край, Россия).

4.6. Профорientация на получение профессии исторического профиля.

4.7. Достижения выпускников гимназии.

Приложение 2

ТЕСТ

ОЦЕНКИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

(автор – А.Н.Свиридов)

Инструкция: "Какие из предлагаемых фраз, по Вашему мнению, наиболее точно отражают Ваш выбор в жизненных ситуациях. Отметьте Ваш ответ в протоколе.

1 выбор:

- а) "мое здоровье – в моих руках";
- б) "в моих болезнях почти всегда виноваты другие".

2 выбор:

- а) "Я знаю свои права и возможности и использую их, чтобы быть свободным и счастливым";
- б) "Я знаю свои права и возможности и использую их, чтобы быть как все, ничем не выделяться";

3 выбор:

- а) "Я люблю ситуации выбора, поскольку выбор для меня – шанс обрести еще большую свободу;
- б) "Я избегаю ситуации выбора, так как это всегда ведет к дополнительной ответственности".

4 выбор:

- а) "В общении я всегда слеую своим принципам и стремлюсь, чтобы другие их уважали";
- б) "В общении я стараюсь быть адекватным ситуации, даже если это не в моих личных интересах";

5 выбор:

- а) "Творческий подъем я переживаю только в присутствии других людей";
- б) "Когда я творю, я требую, чтобы мне не мешали".

6 выбор:

а) "Настоящим человеком можно назвать того, кто реализует свои положительные качества и живет в согласии с собой";

б) "Настоящим человеком можно назвать того, кто старается соответствовать представлениям о хорошем человеке и старается жить в гармонии с другими людьми".

Шкалы: 1. Я и здоровье (а - 2балла, б- 1).

2. Я и свобода индивида (а - 2балла, б – 1).

3. Я и самостоятельность субъекта (а-2 балла, б-1).

4. Я и освоение собственной индивидуальности (а-2, б-1)

5. Я и личность (а-1, б-2 балла).

6. Я и Человек (а - 2 , б - 1).

Уровни по сумме баллов теста: Низкий: 6-7 баллов, ниже среднего: 8; средний: 9-10; выше среднего -11, высокий -12.

Литература:

1. Барменкова В.В., Видт И.Е., Загвязинская Э.В. Определение типа самосознания учащихся. – Тюмень:ГНЦ УрО РАО, 2003.

2. Свиридов А.Н. Педагогический потенциал социализации. – Барнаул: Изд-во БГПУ. -2004.

3. Щербакова Т.А., Свиридов А.Н. Эстетико-развивающая образовательно-воспитательная среда гимназии и возможности перманентной педагогической социализации / Материалы 2-ой всероссийской научно-практической конференции 15-16 октября 2003. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.

4. Итоги деятельностно - практического этапа реализации Концепции развития гимназии № 85 г. Барнаула: Материалы научно-практической конференции МОУ "Гимназия № 85 / Под ред. А.Н.Свиридова. – Барнаул, 2004.

Савченко А.В., преподаватель Вольского военного института тыла

Теоретические аспекты формирования православной культуры школьников

Культура, рассматриваемая с точки зрения содержания, распадается на различные области, сферы и обычаи, язык и письменность, характер одежды, поселений, работы, постановка воспитания, экономика, характер армии, общественно – политическое устройство, наука, техника, искусство, все формы проявления объективного духа данного народа.

Объективный дух или общий дух связан с личным духом посредством истории духовной жизни человека (отсюда также «живой дух»), с объективным духом – посредством истории духа. Объективный дух можно понять только как единый организм вместе с личным объективированным духом.

Объективным духом какого-либо народа является то, что может быть высказано о народе; объективный дух – это совокупность возможных предикатов к субъекту «народ», он проявляется в общем духовном достоянии к которому, согласно Николаю Гартману (“Das Problem des geistigen Sein”, 1933), относится прежде всего язык, затем производство, техника, нравы, право, ценности, мораль, формы воспитания и образования, тип взглядов и настроений, искусство, мировоззрение.

Несущим элементом любой культуры является религия. Это не просто вера в сверхъестественное или система обрядов. Это образ жизни, определенная система идей, верований, представлений о человеке, его месте в мире.

Христианство делало человека носителем новой морали, основанной на культуре совести, вытекавшей из евангельских заповедей. Всех объединила общая духовная основа. Церковь способствовала созданию на Руси великолепной архитектуры, искусства, школы, появились первые летописи. Русское православие ориентировало человека на духовные преобразования, стимулировало стремление к самосовершенствованию, приближению к христианским идеалам, что способствовало развитию такого феномена, как духовность.

Значительным культурным переворотом было введение единой письменности, так как язык – несущий элемент культуры. Он сформировался в XI-XIV вв. Старославянский язык пришел на Русь с богослужебной литературой.

Характеризуя особенности русской науки, Лосский Н.О. писал: «Русский народ поражает многогранностью своих способностей, ему присуща высокая

религиозная одаренность, способность к высшим формам опыта, наблюдательность, теоретический и практический ум, творческая предприимчивость, изобретательность, тонкое восприятие красоты и связанная с ней артистичность выражающаяся как в повседневной жизни, так и в творении великих произведений искусства».

Большая часть территории России заселена позднее, чем те регионы мира, в которых сложились основные центры мировой культуры. В этом смысле русская культура – явление относительно молодое. В силу исторической молодости русская культура оказалась перед необходимостью интенсивного исторического развития.

Конечно, русская культура развивалась под влиянием различных культур стран Запада и Востока, исторически опередивших Россию. Но воспринимая и усваивая культурное наследие других народов, русские писатели и художники, скульпторы и архитекторы, ученые и философы решали свои задачи, формировали и развивали отечественные традиции, никогда не ограничиваясь копированием чужих образцов.

Длительный период развития русской культуры определялся христианско-православной религией. И поэтому с уверенностью можно констатировать о двух тождественных и неразрывных понятиях «Русская культура» есть «Православная культура». На многие века ведущими культурными жанрами стали храмостроительство, иконопись, церковная литература.

Значительный вклад в мировую художественную сокровищницу России, вплоть до XVIII в., вносила духовной деятельностью, связанной с христианством.

Какие внутренние рычаги, находятся в человеке, что во время соприкосновения его с Христианством, Православием, Истиной помогают и побуждают творить такую Величайшую культуру? Разобраться в основах христианской культуры нам помогают труды русского философа Ивана Ильина.

Культура начинается там где духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму. Судьба народов, утративших свою исконную веру и впадающих в безверие и безбожие: они отрекаются от своей старой, драгоценной культуры и не создают никакой новой; они сходят в истории на

«нет», в снижении, разложении и разврате, принимая свои больные и дурные создания за некое «новое слово» «новой культуры».

Христианин призван не бежать от мира и человека, отвергая и проклиная их, но вносить свет Христова учения в земную жизнь и творчески раскрывать дары Святого Духа в ее ткани. А это и значит создавать христианскую культуру на земле. Но в таком случае, по видимому, ничего не остается, как обратиться к Священному писанию, почерпнуть из него прямые указания на то, какова должна быть христианская культура, и приступить к ее созиданию, которое необходимо уразуметь и одолеть.

Дело в том, что в Священном писании Нового Завета почти никаких прямых указаний на то, какова должна быть христианская культура, не содержится; и, в частности, для тех сил, за которыми идет современное человечество, - для науки, искусства, хозяйства, государственности национализма, - мы не найдем здесь ни определенных требований и правил, ни какого-либо идеального начертания.

Вся история христианства есть собственно говоря, не что иное, как единый и великий поиск христианской культуры. Известно, что этот великий поиск выдвигал и крайние учения: одни, готовые отвергнуть во имя Христа земную культуру и самый мир, в пределах которого она создается; и другие готовые принять слишком много земного и мирского, вплоть до утраты Христова Духа. Но христианская церковь всегда стремилась найти между этими крайностями некий средний, жизненно мудрый путь, который верное вел бы от Христа к миру, - укореняясь во Христе и творчески пропитывая Его мрами ткань человеческой жизни. На этом-то пути ныне необходимо утвердиться всякому кто помышляет о созидании христианской культуры.

Дух христианства не буквенный, не педантический, не регулирующий; но обновляющий и освобождающий. Усвоение его совершается не в законническом толковании слов и текстов, но в «усвоении» любви и веры, совести и свободы. Это отнюдь не значит, что Священное писание не существенно; тогда оно не было бы и Священным. Нет: существенно писание, необходимо, драгоценно и предание. Но можно изучить Писание и прекрасно знать предание и христиански не обновляться.

Обновиться по-евангельски, - цельно и до дна, - дано не каждому. Но вступить на этот путь или, по крайней мере, попытаться вступить на него может и должен каждый; во всяком случае, каждый серьезно помышляет о христианской культуре. И все это должно совершаться в сердце и чувстве, но

не только в них; умом, но не только умом; волею, но и делами; и прежде всего и больше всего – живую любовью.

Христианская культура есть или красивое, но неопределенное слово, которым можно прикрыть и оправдать слишком многое; и не о таком слове мы здесь говорим. Или же это есть великое и претрудное, обязывающее и ответственное дело; и сущность его в том, чтобы в меру своих сил усвоить Дух Христа и творить из него земную культуру человечества.

Культура есть явление внутреннее и органическое: она захватывает самую глубину человеческой души и слагается на путях живой, таинственной целесообразности. Этим она отличается от цивилизации, которая может усваиваться внешне и поверхностно, и не требует всей полноты душевного участия. Поэтому народ может иметь древнюю и утонченную духовную культуру, но в вопросах внешней цивилизации являть картину отсталости и первобытности и обратно. Из этого одного различия ясно, какое исключительное значение имело в истории культуры христианство. В чем же сущность этого духа?

1. Культура творится изнутри; она есть создание души и духа; христианскую культуру может творить только христиански укрепленная душа.

2. Дух христианства есть дух любви. «Бог есть любовь» (1 Иоан. 4,8).

Это означает, что Христос указан в любви последним и безусловный первоисточник всякого творчества, а следовательно, и всякой культуры.

3. Дух христианства есть дух созерцания; он учит нас «смотреть» в чувственно «невидимое» (2 Кор. 4,18, Евр. 11,27).

4. Дух христианства есть дух живого творческого содержания, а не формы, не отвлеченных мерил и не «ветхой буквы» (Рим. 7,6).

Так в христианстве закон не отмечается, но наполняется живым и глубоким содержанием духа, так что «форма» перестает быть «формой», а становится живым способом содержательной жизни, добродетелью, искусством, знанием, правотою – всею полнотою и богатством культурного бытия.

5. Дух христианства есть дух совершенствования. «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный» (Мтф. 5,48).

Это значит, что христианин имеет перед своим духовным взором Божие совершенство, которым он и измеряет все житейские дела и жизненные обстоятельства. Он учится и научается отличать «нравящееся», «приятное», «полезное» от того, что на самом деле хорошо, что объективно совершенно – и именно потому истинно, нравственно, художественно, справедливо, героично.

Таков дух христианства, дарованный и завещанный человеческой культуре. Это дух овнутрения, дух любви, дух молитвенного созерцания, дух живого, органического содержания, дух искренней, насыщенной формы, дух совершенствования и предметного служения Божьему делу на земле. Уверовать в Христа – значит принять от Сына Божия этот дух как Дух творческой силы и из него творить земную культуру.

Представленный материал позволил определить христианскую культуру как определенный уровень развития общества, творческих способностей человека, выраженных в деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях на основе идей православия. Развивать рассматриваемую культуру возможно в воспитательной среде школы на основе свободного выбора учащихся и их стремления постичь ее

Список литературы:

1. Антология педагогической мысли христианского средневековья в 2-х т.т., М., 1994
2. Вопросы православной педагогики. Вып. №1. Москва.,1981.
3. Дмитриев С.С. Очерки о истории русской культуры нач. XX в. – Москва,1985.
4. Ильин И.А. Основы христианской культуры. Мюнхен. Изд. Братства преп.Иова Почаевского, 1990.
5. Какими вырастут наши дети. Издание. Сретенского монастыря 2003.
6. Прот. Шмеман А. Исторический путь православия. Нью-Йорк. 1954. Репринт Москва. 1993.

Информационно-образовательная среда общеобразовательного учреждения как необходимое условие развития креативной личности

О.И. Соколова, к. п. н. доцент кафедры перевода и информатики Ростовского государственного педагогического университета

Т.В. Вострикова, заместитель директора по информатизации, МОУ: Технический лицей при Донском государственном техническом университете

г.Ростов-на-Дону.

Темпы технического прогресса в настоящее время начинают все в большей степени зависеть от эффективности системы образования, которая в свою очередь, не может не меняться, отражая новые требования общества, обусловленные развитием науки и производства. Динамизм нашего времени, быстрая смена технологий, потребность в новых знаниях приводят к изменениям образовательного процесса. Все это постоянно ставит перед образованием новые, все более сложные, задачи по обучению и воспитанию молодежи и одновременно инициирует создание все более совершенных средств и технологий обучения, способствующих решению этих задач. Наиболее перспективными среди них являются средства и технологии, связанные с информатизацией образования. Информатизация образования сегодня – это процесс изменения содержания, методов и организационных форм обучения в условиях становления школы, которая решает задачи подготовки молодежи к жизни в условиях информационного общества [**Error! Reference source not found.**]. С точки зрения изменяющихся задач образования, потребности разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, решение данной проблемы лежит в создании информационно-образовательной среды как благоприятной, актуализирующей интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности.

В результате этого процесса проявляется активная, творческая деятельность обучающегося, далекая от простой репродукции. Современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться искать и находить необходимую информацию, использовать разнообразные источники информации для решения тех или иных проблем, постоянно приобретать дополнительные знания. Подтверждением этому служат слова известного экономиста Лестера Тууро: "Знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все

остальное выпадает из уравнения конкуренции, но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов" [1].

В настоящее время общеобразовательное учреждение все больше включает компьютерное образование в подготовку школьников, так как овладение информационно-компьютерными технологиями является залогом получения прочных знаний. Это обстоятельство требует педагогического поиска в отборе необходимых приемов обучения, которые сопряжены с развитием интереса у учащихся к новому виду учебной деятельности – работе на компьютере. Вследствие чего становятся приоритетными направления по отбору таких методов обучения использования компьютера, которые соединяют в себе идеи верного применения информационных технологий с вариантами творческого, интеллектуального использования компьютера для развития школьников. Существующая информационно-образовательная среда значительно упрощает эту задачу и является одним из важнейших механизмов формирования творческой разносторонней личности.

На современном этапе уже недостаточно только обеспечивать внутреннюю связь материала каждого предмета с возможностями компьютеризации и совершенствования системы рационализации и интенсификации процесса передачи знаний. Междисциплинарная деятельность несет в себе заряд диалога, перенесения методов, средств и смыслов одной дисциплины на другую. Это своего рода каналы взаимообратных связей и отношений внутри целостного знания приобретаемого учащимися. Междисциплинарность – это не только канал взаимообогащения, развития и формирования единства знаний, но и мощное креативное средство, развивающее системное мышление и способствующее образованию комплексных форм исследовательской деятельности учащихся [3].

Смена парадигмы образования, ее нацеленность на личность в образовательном процессе настоятельно ставит вопрос о приобщении учащихся к научно-исследовательской деятельности. Возникновение в общеобразовательном учреждении творческих объединений свидетельствует об углубленном изучении учащимися основ наук, о пробуждении поискового познавательного интереса в той или иной области знаний. Проблематика познавательной деятельности должна быть многоплановой, чтобы предоставить учащимся возможность поиска и нахождения своего интереса.

Организационно-развивающие механизмы, действующие в информационно-образовательной среде общеобразовательного учреждения, как-то:

законодательно-правовой, аттестационно-диагностический, финансово-экономический, использование баз знаний, банка данных и др., помогают приобщать детей к творческой, научной работе при этом решаются несколько важных педагогических проблем:

- приобщение учащихся к самостоятельной творческой деятельности;
- развитие творческого мышления;
- ускорение развития личности и высокое качество ее саморазвития;
- целевое качественное самоутверждение учащихся;
- целевое самоопределение личности;
- подготовка к дальнейшему образованию и самообразованию.

Так, например, учащиеся, проявившие особый интерес к определенной области знаний, могут стать своего рода ассистентами данного педагога. Ассистенты, работающие в определенном направлении, помогают вести уроки по теме своего интереса, выступая на них либо в качестве оппонентов, либо представляя результаты своей работы. Работая по типу проблемного развивающего обучения, учитель может давать как кратковременные (месяц), так и долговременные (четверть, полугодие, год) исследовательские задания, которые учащиеся защищают на научной сессии в классе, на научно-практической конференции среднего учебного заведения и далее по ее результатам на районной, областной научно-практических конференциях. Создавая команды ассистентов по своему предмету, учитель включает учащихся в инновационную деятельность, приобщение к которой может пробудить и более высокий научный интерес. Инновационная и научно-исследовательская деятельность учащихся может проявляться не только в учебно-образовательном процессе, но и в области дополнительного образования. Это направление весьма перспективно для научно-познавательной деятельности.

Для современных учащихся компьютер – дело обыденное, именно работа на нем занимает большую часть их свободного времени. Задачей учителя является рациональное слияние естественного интереса учащегося с развитием его креативных способностей и приобретением им новых знаний.

В процессе проектирования информационно-образовательной среды муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 25, было

сформировано школьное творческое объединение учащихся с названием «Пресс-Центр». Это добровольная организация, в состав которой вошли учащиеся

7-11-х классов, а так же работники среднего учебного заведения, чьи жизненные принципы не расходятся с целями и задачами объединения. Обсуждая необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, нельзя обойти стороной и негативную часть этого вопроса – проблему сохранения человеческой личности. Поэтому основными задачами объединения явились: восполнение недостатка общения, предоставление каждому возможности для самореализации, повышение интереса учащихся к делам и проблемам школы и предоставление им возможности искать пути их решения, развитие творческих способностей учащихся и работников школы, формирование у них твердой позиции, патриотизма и веры в себя – это главная цель объединения.

Школьная компьютерная периодика становится повседневной жизнью. Но наиболее ценным с педагогической точки зрения можно считать тот факт, что компьютерный вариант исполнения газеты становится реальным фактом проявления каждым учащимся высоких навыков работы на персональном компьютере и индивидуальных способностей. Поэтому прежде чем замкнуть обучение на компьютер, необходимо научить школьника использовать все разнообразие применения этой техники. Школьные газеты, изготовленные с помощью компьютера, являются отличным решением этой проблемы. В таких газетах может содержаться любая информация: от рассказов из школьной жизни класса до научно-популярных статей о новинках науки и техники.

Выпуск в свет каждого нового номера школьной компьютерной газеты всегда сопровождается обсуждением этого явления среди учащихся. В процессе создания газеты ребенок находится в естественных условиях настоящей работы с компьютерными технологиями, что положительно влияет на построении взаимоотношений между учащимися во время выполнения совместной работы.

При обсуждении содержания текста каждой будущей статьи, его расположения, оформления в газете, у учащихся развиваются важные навыки построения этапов умственных действий. Таким путем разрешается проблема самовыражения ученика через публикацию материалов. Кроме этого реализуется цель воспитания чувства ответственности у подрастающего поколения к работе на компьютере и смыслу представленной информации, учащиеся активно осваивают информационно-образовательное пространство, участвуют в визуальных коммуникациях, глубже осознают свое место в

коллективе, в обществе. Школьная компьютерная периодика в образовательном пространстве учебного заведения создает благоприятные условия для выработки у учащихся эстетического отношения к потоку учебной информации и различным средствам коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что школьные творческие объединения, развивающиеся в рамках информационно-образовательной среды, сформированной на основе процесса интеграции традиционных и информационно-коммуникационных технологий – это величайший инструмент в становлении личности; средство, позволяющее быть признанным другими, обеспечивающее доступ к статусу взрослых, т.к. являет собой новую модель деятельности более высокого уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. - М.: Минобразование РФ, 1998.
2. Лестер Туроу. Будущее капитализма. Новосибирск, 1999.
3. Ускова Н.Н. Информационное моделирование как основа формирования синергетического мировоззрения учащихся начальной школы.// Материалы XIII Международной конференции-выставки ("ИТО-2003").Москва, 2003.

ОТКРЫТИЕ НУЛЕВОГО МИРА

(метафизическая неклассическая логика)

Г.М. Легошин

Никакую проблему невозможно решить на том же уровне, на каком она возникла...

А. Эйнштейн

Нам не дано предугадать

Как наше слово отзовется...

Ф.И. Тютчев

В мироздании все материальные объекты иерархически подразделяют на объекты мегамира, макромира и микромира. Если их разместить на числовой оси масс, то они будут располагаться в виде соответствующих “массовых” чисел следующим образом (рис.1).

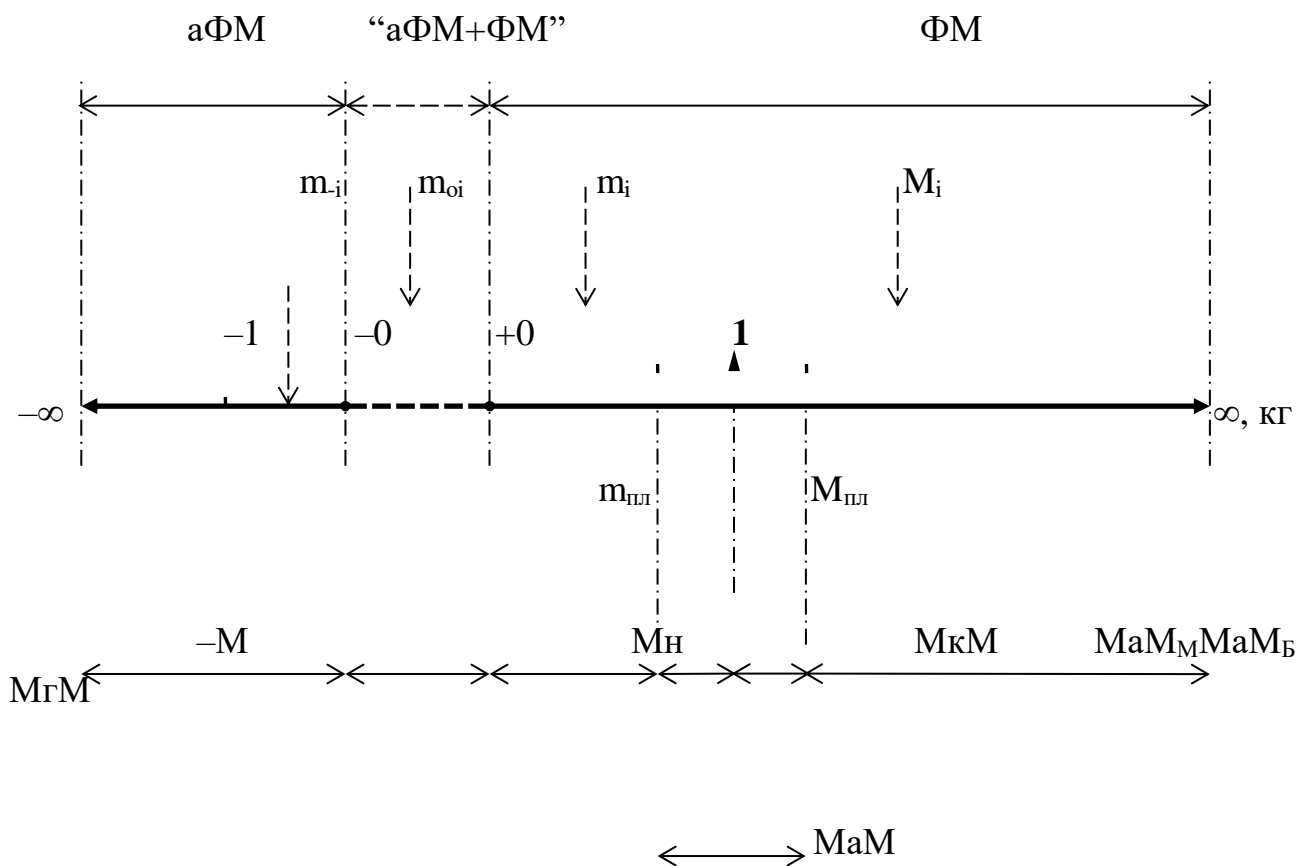


Рис.1. Иерархическая линейно-структурная схема

размещения различных мировых объектов на числовой оси масс

Обозначения: ФМ – физический мир – Универсум, Вселенная, Космос; аФМ – антифизический мир – “зеркальный” мир; МкМ – микромир; МГМ – мегамир;

MaM – макромир: MaM_M – малый макромир: масса объектов < 1 кг, MaM_B – большой макромир: масса объектов > 1 кг; M_H – нулевой мир; –M – “отрицательный” мир; 1 – центр инверсно-маргинальной симметрии масс; m_{пл} – микромасса Планка, M_{пл} – мегамасса Планка; +0 – нулевой центр инверсно-маргинальной симметрии масс; m_i – масса микрообъекта, M_i – масса мегаобъекта, m_{oi} – квазимасса объекта нулевого мира, m_{-i} – масса объекта зеркального мира.

Дадим кратко оценку указанных на рис.1 объектов как составных элементов соответствующих миров. Прежде всего отметим, что на линейно-структурной схеме массы любых физических объектов m_i и M_i относительно их центра 1 подчиняются известной зависимости $1 = m_i \cdot M_i$ [1], а в предельном случае – уравнению $1 = 0 \cdot \infty$, полученного из равенства следующих отношений согласно принципу золотого сечения (ПЗС):

$$\cdot \quad (1)$$

Поэтому корректны равенства $1 = m_i \cdot M_i$, $1 = m_{пл} \cdot M_{пл}$, либо по-иному адекватно можно записать: $inv\ m_i = M_i$, $inv\ m_{пл} = M_{пл}$ (“inv” – знак инверсии; лат. *inversio* – переворачивание).

Как видно, единица 1 всегда мультипликативно объединяет объекты миров MкМ и MaM_M, расположенные с “левой” стороны от неё, и расположенные с “правой” стороны объекты MaM_B и MгМ. Это уникальное свойство 1 позволяет, таким образом, иерархически классифицировать любые объекты нашего мира, реально существующего, или наблюдаемого, как говорят физики.

Элементарные частицы квантового мира (электроны, протоны, нейтроны, мезоны, хиггсовские бозоны ...) располагаются в пределах “+0 – m_{пл}”, но в целом же для общности и упрощения схемы можно условно записать: MкМ + MaM_M = MкМ’, а MaM_B + MгМ = MгМ’. То есть наш физический мир ФМ состоит в сумме из объектов MкМ’ и MгМ’. Теперь перейдём к “новой”, названной нами *нелинейной, неклассической логике*, отражаемой в ранее обнаруженных физико-математических парадоксах П.1 и П.2:

$$парадокс\ П.1 \quad \infty - 1 = +0 \text{ (суперсжатие, СС)}, \quad (2)$$

$$парадокс\ П.2 \quad 1 - \infty = -0 \text{ (суперрасширение, СР)}. \quad (3)$$

Смысл этих кажущихся на первый взгляд нелогичными и даже абсурдными равенств заключается в следующем: 1) условно “разрезав” общую ось системы “ $-\infty \dots 0 \dots +\infty$ ” на две части, получим две самостоятельные “оси”, т. е. “ $-\infty \dots -1 \dots -0$ ” и “ $+0 \dots 1 \dots \infty$ ”; здесь проявились два нуля – “плюс-нуль” (+0) и “минус-нуль” (-0); 2) части оси “ $+0 \dots 1$ ” и “ $1 \dots \infty$ ” адекватны, так как , т. е. “+0” – бесконечно малое число, а “ ∞ ” – бесконечно большое число, в связи с чем философ Н. Кузанский когда-то говорил, что “нуль и бесконечность есть одно и то же”, а равенство (1) это дополнительно подтверждает; 3) подвергнув “сингуляризации” объект (систему) ∞ , т. е. сжав её до 1, получается равенство (2), которое говорит о том, что $\infty \rightarrow 1$, или $\infty = 1$ и сжимать уже больше нечего: все объекты МгМ’ сжаты до размера объектов МкМ’ (аналог налицо: сингулярная “точка” при коллапсе всей материи и пространства, пространства-времени по А. Эйнштейну, Вселенной); 4) умножив составляющие неклассического равенства (2) на -1 , получаем равенство (3), смысл которого заключается в том, что теперь “мы” растягиваем 1 – объекты МкМ’ до ∞ – объекты МгМ’. Минус-нуль “-0” означает, что растягивать уже больше нечего и $1 \rightarrow \infty$, или $1 = \infty$. Отсюда следует, что нуль как таковой в физическом плане никогда не является пустым множеством!

Именно здесь, в парадоксах П.1 и П.2 проявляется переход от обычной, или в нашем ракурсе линейной, классической логики к нелинейной, неклассической логике. Равенства (2) и (3) меняют семантико-содержательный смысл обычного математического равенства как такового, переводя их даже в своеобразный постнеклассический аспект, увязав с динамикой, предельными состояниями всей материи Вселенной.

Прояснив, таким образом, фактически в соответствии с идеей феноменологической редукции Э. Гуссерля, смысл неклассических равенств (2) и (3), перейдём к следующему этапу исследований, т. е. ко второму этапу феноменологической (эйдетической) редукции, которая позволит получить с помощью такого постнеклассического подхода новую информацию о мире и, в частности, теперь о *нулевом мире* Мн. Но прежде поставим такие вопросы: 1) что находится в “недрах” нуля, в его покоях, так сказать?, 2) что располагается в диапазоне “+0” ... “-0”? Полагая, что, как известно, “математика – это язык физики”, и в то же время математику можно считать “рафинированной” физикой, сделаем попытку с использованием неклассической логики ответить на поставленные вопросы...

А priori можно предположить, что между “+0” и “-0” находится свой особый, или нулевой мир со своими “нулевыми” объектами.

Итак, сожмём, сингуляризуем, по-иному, объекты микромира $M_{\text{кМ}}$, т. е. 1 сожмём до нулевого состояния “+0”. Запишем эту операцию по выше указанному приёму, т. е. по аналогии равенства (2):

$$1 - (+0) = -0, \quad (4)$$

$$\text{откуда } 1 = +0 + (-0) = \mathbb{0} = 0, \quad (5)$$

где $\mathbb{0} = -\mathbb{0} + (+0)$ – биметануль [1], если “+0” и “-0” равнозначны, но может быть, что “+0” \gg “-0”: в случае суперрасширения всей материи Вселенной [2].

Иными словами, мы “спрятали” 1 (объекты $M_{\text{кМ}}$) в нулевом мире! Что это означает? Это означает, что в нулевом мире ($M_{\text{н}}$) реально находятся, вернее, должны находиться невидимые для нас, людей-учёных со всеми исследовательскими инструментами (приборами), объекты, имеющие статус *существенно выше*, чем объекты m_i квантового мира в $M_{\text{кМ}}$. Нулевой мир напрямую для нас закрыт, экспериментально его объекты не обнаружить, возможно, пока никакими приборами. Но они (объекты) есть! Докажем это математически, записав равенство отношений по аналогии с равенством (1):

$$, \quad (6)$$

$$\text{или } +0 \cdot +0 = (+0)^2 = +0 = 1 \cdot (-0),$$

$$\text{т. е. имеем } +0 = 1 \cdot (-0). \quad (7)$$

По аналогии с физическим миром, в котором 1 есть центр инверсно-маргинальной симметрии ($1 = 0 \cdot \infty$), в нулевом мире “+0” есть свой нулевой центр инверсно-маргинальной симметрии. Это значит, что каждому объекту микромира соответствует невиданный, виртуальный, скрытый объект (скрытая масса, скрытая материя) нулевого мира! Вполне корректно поэтому предположить, что физические виртуальные частицы, возникающие из вакуума, скрытая масса (невидимая, тёмная масса) в космическом пространстве галактик, например [3], представляют собой объекты указанного нулевого мира, или, по-иному, скрытых, свёрнутых, компактифицированных измерений известной теории суперструн?! Попытаемся раскрыть, прояснить этот вопрос более глубже и конкретнее.

Из равенства отношений (6) следует, что , т. е. $1 > +0$ и $+0 > -0$ в бесконечное число раз! Мы знаем, что “-0” – это, по-иному, “ничто” [3], следовательно, в

нулевом мире находятся невидимые, как бы мнимые объекты с нулевой массой, или *квазимассой*. На самом деле в своём измерении эти объекты обладают любой массой-энергией и, соответственно, любой скоростью движения $V \geq c$, где c – скорость света в вакууме. При этом движение данных объектов *дискретное* [4], с дробными, фрактальными степенями свободы. Связь между объектами $M_k M'$ и объектами M_n аналогична связи между объектами $M_k M'$ и $M_g M$ ($M_a M$) и математически записывается в следующем виде:

$$+0 = 1 \cdot (-0) = m_i \cdot M_i. \quad (8)$$

в любом случае произведение масс m_i и m_{oi} равно нулю! Это означает, что масса (квазимасса) нулевого мира m_{oi} как бы есть и её тотчас как бы нет: так ведут себя виртуальные частицы в вакууме, например. Следует заметить, что для “зеркального” мира aFM в связи с глобальной аддитивной симметрией справедливо равенство или

$$-0 = -1 (+0) = m_i \cdot m_{oi}, \quad (9)$$

где m_i – масса i -го объекта зеркального мира.

Если нулевой мир мы как-то ещё можем представить умозрительно, то зеркальный мир (“ $-M$ ”) мы пока представить не можем: нам, как макрообъектам, сделать это весьма сложно даже с такими инструментами познания как математика и классическая логика [5]. Скорее всего, выход на мир “ $-M$ ” будет возможен с позиции будущей постнеклассической логики...

Объединив всё вышеизложенное в единую диалектическую (метадиалектическую) систему, можно дать графическую интерпретацию расположения различных объектов указанных миров в виде фрагмента единой числовой оси “ $-\infty \dots 0 \dots +\infty$ ” (рис.2).

Из схемы рис.2 видно, что все объекты связаны как между собой, так и со смежными объектами и в целом представляют единую и чрезвычайно гармоничную (симметричную) глобальную мировую систему; объекты из нулевого мира могут спонтанно покидать свой мир и проникать либо в физический мир FM , либо в зеркальный мир aFM . Как представляется, скрытая космологическая масса, влияющая своей гравитацией на движение звёзд в галактиках [3], появляется из нулевого мира – мира, совершенно

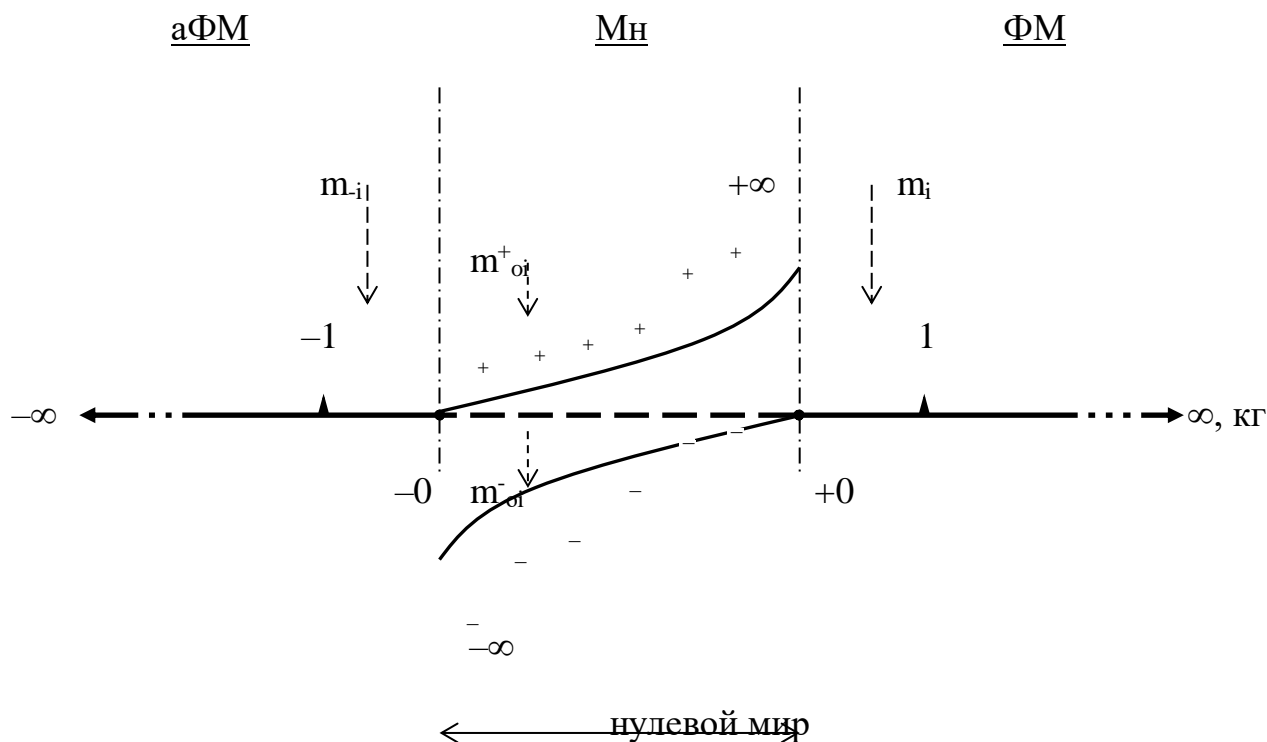


Рис.2. Схематичное представление расположения различных виртуальных (скрытых) объектов в нулевом мире и смежных с ним миров

Обозначения: m_{oi}^+ – физические i -е виртуальные объекты с квазимассой m_{oi}^+ , m_{oi}^- – зеркальные i -е виртуальные объекты с антиквазимассой m_{oi}^- .

отличающегося даже от квантового микромира, в котором вероятность нахождения частиц рассчитывается по известным соотношениям квантовой механики, а их энергетические взаимосвязи, взаимоотношения и превращения – по диаграммам Р. Фейнмана, например.

Как же постичь хотя бы в общем плане непонятный пока нулевой мир, “скрывающий” от нас свои потенции, так сказать. В этом мире именно скрыт весь мир: можно сказать, что ВСЁ – из нуля, из нуля – ВСЁ, почти по Гераклиту, а по Г.И. Наану – “ВСЁ – из вакуума, из вакуума – ВСЁ”, при этом физическое и не-физическое, материя и не-материя здесь диалектически неразрывны в принципе. Такая дихотомичность, дуальность субстанций (субстратов) является фундаментальным свойством всего мироздания в широком представлении и смысле.

Связь между различными объектами аФМ, Мн и ФМ можно представить в виде открытых ранее с помощью *sectio universalis* так называемых “кентавроидов” [6], записываемых в виде сопряжённых двучленов $\pm a \pm bi$, где $b = \frac{1}{a}$. При делении отрезка, например, на 4 части (можно делить на любое число частей) согласно принципу золотого сечения (*sectio universalis*) получают следующие “объекты” (размерность опускаем): 1,1900; $0,4753+0,9959 \cdot i$; $0,4753-0,9959 \cdot i$; $0,6323+0,9848 \cdot i$; $0,6323-0,9848 \cdot i$; $-0,5041$. Заметим, что число-объект 1,1900 относится к ФМ, $-0,5041$ – к аФМ ($-M$), а остальные двучлены – к нулевому миру Мн. В работе [4] представлены расчётные значения данных “объектов” при делении отрезка вплоть до 40 частей, но можно и больше, до ∞ -ти в принципе. Вместо длины отрезка можно взять его массу и прочие размерности.

Итак, нам удалось, как представляется, в определённой мере как бы “замкнуть” найденные миры в единую супердиалектическую, метадиалектическую систему в ракурсе концепции общей научной картины мира в “абстрактном” математическом, метаматематическом “исполнении”. Прав был великий учёный и философ Г.В.Ф. Лейбниц, сказав: “Всё, что мыслимо – то возможно, всё, что возможно – то мыслимо”: нами метафизически открыт мир “нулевых” сущностей физического мира [7].

Выводы

1. Дано физико-математическое и философско-логическое обоснование существования *нулевого мира* как субстанционального “резервуара”, включающего в себя материальные и не-материальные объекты единого мироздания (аФМ + Мн + ФМ).
2. Найдены и раскрыты нелинейные, неклассические парадоксы, отражающие переход классической, обычной линейной логики в неклассическую, нелинейную логику – металогику.
3. Показана диалектическая и метадиалектическая связь между объектами различных миров (П.1) с помощью *sectio universalis* – универсального золотого сечения.
4. Выдвинута правдоподобная гипотеза о возможном размещении виртуальных частиц и скрытой космологической массы в нулевом мире в виде квазимасс m_{oi}^+ и m_{oi}^- , проявляющихся опосредованно в нашем,

физическом мире, но не регистрируемых напрямую пока никакими “человеческими” ноосферными макроприборами в нашу уже постнеклассическую, по В.С. Стёпину, эпоху.

5. Полученные результаты исследования позволяют в определённой мере обновить существующую концепцию общей научной картины мира и выйти на новые рубежи познания мира в целом как единой мирозданческой системы.

Литература:

1. Легошин Г.М. Гармония Мироздания. Саратов: СГАУ им. Н.И. Вавилова, 2003. 232 с.
2. Легошин Г.М. Тайны трансцендентного мира: Поиск истины. Саратов: ФГОУ ВПО “Саратовский ГАУ”, 2005. 248 с.
3. Черепашук А.М., Чернин А.Д. Вселенная, жизнь, чёрные дыры. Фразино: Век 2, 2003. 320 с.
4. Янчилин В.Л. Логика квантового мира и возникновение жизни на Земле. М.: Новый Центр, 2004. 151 с.
5. Кейн Г. Загадки массы // В мире науки. 2004, №12. 10 с.
6. Легошин Г.М. Материя. Космология. Золотое сечение (sectio universalis). Саратов: СГАУ им. Н.И. Вавилова, 2000. 156 с.
7. Авалиани С.Ш. Трансформация метафизики // Вопросы философии. 2005, №11. С. 48 – 53.

**ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ, КΟΣМОЛОГИЧЕСКИЕ
И ФИЛОСОФСКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСЦЕДЕНТАЛЬНЫЕ
ПАРАДОКСЫ ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ**

Легошин Г.М.

Принцип золотого сечения (ПЗС) позволил выйти на открытие универсального закона инверсии (УЗИ), согласно которому различным объектам m_i микромира (МкМ) инверсно-маргинально соответствуют объекты M_i мегамира (МгМ), что записывается математически в виде формулы $\text{inv } m_i = M_i$ или, что то же самое, $I / m_i = M_i$ [1], где знак inv означает инверсию (от лат. *inversio* – переворачивание, перестановка).

В итоге нам удалось открыть новый вид симметрии, названной *маргинально-инверсной* симметрией (МИС): например, на числовой оси масс $0-1-\infty$ (кг) по обе “стороны” от **1** размещаются, соответственно, в основном объекты МкМ и в основном объекты МгМ согласно равенству $I = m_i \cdot M_i$. Отметим, что объекты макромира (МаМ) также размещаются по обеим сторонам **1** – единого целого или, в другом отношении, центра МИС¹. Так, массе электрона $m_e = 9,91 \cdot 10^{-31}$ кг соответствует ... масса Солнца $M_o = 1,99 \cdot 10^{30}$ кг, т.е. $I / m_e \cong M_o$ или $I \cong m_e \cdot M_o$ ($\text{inv } m_e \cong M_o$) и т.д. [2].

В математической форме золотое сечение, или золотую пропорцию по-иному можно, согласно УЗИ, записать для какого-либо отрезка в виде равенства отношений корней x_1 и x_2 уравнения $x^2 - x - 1 = 0$; при этом $x_1 = 1,618$ м и $|x_2| = 0,618$ м. Общая длина отрезка равна 1,618 м, больший отрезок – 1 м, а длина меньшего отрезка равна 0,618 м, поэтому справедливо равенство отношений (размерность опускаем):

$$x_1 / I = I / x_2 \rightarrow 1,618 / I = I / 0,618. \quad (1)$$

Приняв I за центр маргинально-инверсной симметрии масс, длин и т.д. на указанной глобальной числовой оси и допустив условия $1,618 \rightarrow \infty$, а $0,618 \rightarrow 0$, мы получили логически эквивалентное зависимости (1) равенство отношений фундаментальных, по сути, чисел $0, 1, \infty$ [3]:

$$\infty / \mathbf{1} = \mathbf{1} / 0, \quad (2)$$

из которого формально следует, что $1 \equiv 0 \cdot \infty$, так как $\mathbf{1} \cdot \mathbf{1} = \mathbf{1}^2 = 1$, но *по смыслу* $I \neq I!$ Далее убедимся в этом более корректно: оказывается, что в смысловом отношении единица единице рознь, как говорится. Именно здесь поэтому проявляется *парадокс*, точнее – ряд трансцендентальных парадоксов. Рассмотрим первый парадокс (П.1): согласно логике золотого сечения, приняв $I = \text{idem}$ (МИС), мы должны бы записать:

¹ МИС (УЗИ) отражает взаимосвязь и диалектическое единство единичного (m_e) и множественного (M_o)

$$\infty / 1 = 1 / \infty - 1, \quad (3)$$

так как в соответствии с ПЗС должно быть соблюдено условие $1 > (\infty - 1)$, что, как видно, совершенно некорректно в принципе. Тем не менее, почему в выражении (3) единица “1” принимается среднепропорциональной величиной, т.е. “центром”, например, масс (МИС)? Почему по смыслу, но не по арифметической логике $1 \neq 1$?

Как видно, простая арифметика (математика) не может дать ответы на эти вопросы, ибо необходимо феноменологически (эйдетически) перейти на иной логико-семантический уровень мышления фактически по Э. Гуссерлю – создателю феноменологии в философии (феноменологического метода анализа) [4,5].

Анализ показал, что, во-первых, единицы 1 и 1 имеют разное смысловое содержание в равенстве, а, во-вторых, выражение (3) корректно формально-логически (ПЗС), но не корректно математически и приходится взять за истину нижеследующее равенство (тождество), являющееся в нашем случае первым парадоксом золотого сечения П.1²:

$$\infty - 1 = 0, \text{ или } \infty - 1 = + 0, \quad (4)$$

смысл которого будет прояснён по феноменологической логике Э. Гуссерля ниже с глобальных (космологических) позиций.

Следует отметить, что обнаруженный нами парадокс (антиномия) в определённой мере логически аутентичен знаменитым апориям³ Зенона Элейского (490-430 до н.э.): из 45 его апорий до нашей цивилизации (эпохи) дошли только 9.

Второй парадокс (П.2) возникает, если все слагаемые соответствующего равенства (4) умножим на -1 , в результате чего получаем другое равенство:

$$1 - \infty = - 0. \quad (5)$$

² в работе [3] этот парадокс назван в честь к.ф.-м.н. В.И. Петросяна (ИРЭ РАН, Саратовское отделение), который впервые обратил внимание автора на несоответствие выражений (2) и (3) логике записи золотого сечения (золотой пропорции) при делении линейного “отрезка” длиной ∞ м на составляющие его части -1 м и $(\infty - 1)$ м.

³ апория от греч. аporia (а-отрицат.частица + poros-дорога, мост)-безвыходное положение, невозможность достигнуть разрешения проблемы, потому что в самом предмете или в употребляемых понятиях содержатся противоречия: (антиномия от греч. antinomia-противоречие в законе).

Самое неординарное, неочевидное и удивительное заключается в том, что здесь проявилось невиданное ранее в математике *новое число*, а именно “-0” (минус – нуль), контрарное (противоположное) числу “+0” (плюс – нуль) в равенстве (4).

Физический смысл числа -0 (“НИЧТО”) выявлен и описан в работе [6]. Насколько нам известно, в науке ранее минус – нуль, т.е. -0 никогда и нигде ещё не использовали, и он, по-видимому, даже не был выявлен в данном или ином смысле...

Теперь рассмотрим логико-смысловое, философски-семантическое содержание парадоксов П.1 и П.2. Заметим, в общем случае, что фундаментальные мировые, в нашем случае физико-математические, числа $0, 1$ и ∞ являются в философско-феноменологическом, математико-метафизическом смысле числами *абсолютно относительными* согласно выявленному нами ПАО – принципу абсолютной относительности [3]: не существует в физическом смысле ни абсолютного нуля (3-й закон термодинамики, или закон Нернста), ни абсолютной единицы, ни, тем более, абсолютной (“дурной” – по Г.В.Ф. Гегелю) бесконечности. В.И. Свидерский считает бесконечность только актуальной, с чем вполне согласны и мы. В самом деле, любое большое число можно принять за условную, относительную или же, по-иному, за актуальную бесконечность: абсолютная (потенциальная) бесконечность $\infty_{\text{абс}}$ – чисто математическая абстракция, не реализующаяся в физическом мире; можно сколь угодно “долго” продвигаться к $\infty_{\text{абс}}$, но никогда её не достигнуть.

Физически же нуль не есть пустое множество (если $\infty_{\text{д}}$ – “дурная” бесконечность, то по логике Г.В.Ф. Гегеля и УЗИ $1 / \infty_{\text{д}} = 0_{\text{д}}$ – “дурной” нуль), он тоже абсолютно относителен [8]; последнее можно отнести и к единице, как ниже мы убедимся.

Что в этой связи метафизически (трансцендентально) означают единицы 1 и 1 в выражении (2)? Ответ на данный вопрос скрывается в зависимостях (4) и (5). Для прояснения по Э. Гуссерлю этих эйдетических феноменов рассмотрим два предельных состояния в модели цикла эволюции Вселенной [1,9], а именно сингулярное состояние (сингулярная точка) вселенской материи и всего пространства – времени по А. Эйнштейну, или просто пространства (состояние суперсжатия – СС) и состояние суперрасширения (СР). В последнем случае аналогом такого СР может служить состояние сверхразрезанной материи (не-материи по [6]) в модели пустой вселенной В. де Ситтера [9]. В физическом смысле равенство (4) означает то, что при сжатии всей материи (пусть “ ∞ ” – “объект” МГМ, Вселенная) до состояния СТ (гравитационный коллапс, или

сжатие всей материи Вселенной) объект “ ∞ ” переходит при суперсжатии в объект “ $\mathbf{1}$ ”, т.е. “ ∞ ” $\rightarrow \mathbf{1}$ и, далее, “ ∞ ” = “ $\mathbf{1}$ ”! В этом случае логико-семантически и физически будет справедливо, т.е. корректно, равенство $\infty - \mathbf{1} = +0$, но $+0$ не есть всё-таки в физическом смысле пустое множество, ибо материю можно максимально сжать только до размеров планковского объёма, т.е. до $\approx 10^{-105} \text{ м}^3$! А это, фактически, актуальный нуль, а на абсолютный (дурной) нуль, как указывалось выше.

Так разрешается первый парадокс П.1 – парадокс имени В.И. Петросяна.

В этом парадоксе проявлена не просто арифметика с её обычными смыслом и правилами сложения / вычитания, а выявлена новая, скрытая логико-смысловая арифметика с феноменологической семантикой – смыслом. В этом заключается новый оригинальный подход к анализу сингулярности материи, при которой нарушаются, даже более точно, – не подходят к СТ никакие физические законы [10], что подтверждает лишний раз правомерность выдвигаемого нами принципа абсолютной относительности, или ПАО.

Второй парадокс золотого сечения П.2, записываемый в форме равенства (5), теперь разрешить существенно легче, ибо он отражает диалектически противоположное состояние всей материи Вселенной при её “раздувании” по терминологии космолога А.Д. Линде – создателя инфляционной модели эволюции Вселенной. Достаточно по-разному это раздувание можно интерпретировать, если такой микрообъект как электрон (его синоним числовой – единица, $\mathbf{1}$) раздуть (вспомним по аналогии знаменитую басню Н.А. Крылова (1769-1844) “Лягушка и вол”) до размера всей Вселенной (её числовой синоним – бесконечность, ∞), т.е. $\mathbf{1} \rightarrow \infty$ (единица расширяется до актуальной бесконечности), то получим именно равенство (5): $\mathbf{1} \rightarrow \infty \rightarrow \infty - \infty = -0$! Именно знак “-” перед нулём “0” смысло- семантически означает переход суперрасширенной материи в совершенно физически невообразимое состояние с плотностью порядка $\approx 10^{-93} \text{ г}\cdot\text{см}^{-3}$ (планковская плотность в СТ $\approx 10^{93} \text{ г}\cdot\text{см}^{-3}$), а это и есть в нашем представлении *не-материя*, т.е. как бы другая материя (-0, “НИЧТО”), которая по А. Азимову есть и ни пространство, и ни время [6]. В самом деле, представить, скажем, электрон, раздутый не то что до размера Солнца, а до размера Вселенной, это просто немыслимо, поэтому мы только смысло-семантически представляем раздувание $\mathbf{1}$ до размера ∞ .

Так феноменолого-космологически (онтологически и гносеологически, можно добавить), т.е. философско-семантически разрешается наш второй парадокс П.2.

Теперь можно дать оценку качества, меры (количества) единицам I и 1 в равенстве (2). Их имманентный смысл заключается в следующем. На части “0-1” линейной числовой оси $0-1-\infty$ размещаются в основном микрообъекты микромира (МкМ), объектами макромира (МаМ) можно пренебречь, так как они находятся по обе стороны от маргинально-инверсного центра “1”. На указанной части $0-1$ объекты 0 и 1 отличаются на бесконечную величину, т.е. $1 / 0 \rightarrow “\infty”$; при этом здесь 1 есть *бесконечно большой* объект по отношению к 0 . На другой же части числовой оси “ $1 - \infty$ ” величина 1 является *бесконечно малой* по отношению к ∞ , ибо $\infty / 1 \rightarrow \infty$. Поэтому логико-семантический смысл этих различных по онтологической сути единиц I и 1 совершенно различный, противоположный, антиномичный или даже апорийный по Зенону. В этой связи по смыслу $I \neq 1$, по арифметической же логике $I \equiv 1$, а их произведение $I \cdot 1 = 1$; 1 – это *мультипликативная единица*, объединяющая арифметически I и 1 в единое смысло-логико-семантическое целое. По-видимому, 1 – это лейбницевское ВСЁ, заключающее в себе Монаду [11]. Эта Монада содержит “в себе” ВСЁ: от 0 до ∞ , т.е. $1 \equiv 0 \cdot \infty!$ Умножив это равенство (тождество) на -1 , мы переведём ВСЁ в антиВСЁ, так сказать: $-1 = -0 \cdot (-\infty)$, а это уже другой мир [1,3], другая диалектика (метадиалектика, трансцендентальная диалектика):

$$-\infty / -1 = -1 / -0. \quad (6)$$

В целом же можно в итоге в общедиалектическом, общефилософском аспекте записать обобщённую формулу, характеризующую в целом единое Супермироздание [2]:

$$\pm\infty / \pm 1 = \pm I / \pm 0. \quad (7)$$

Таким образом, прояснив по Э. Гуссерлю феноменологию золотого сечения, переведя его атрибутивные свойства на фундаментальный философско-космологический и физико-математический уровень (и наоборот) удалось вскрыть его новые тайны, добыть новые знания для формирования общей научной картины мира в онтологическом, эпистемологическом (гносеологическом) и методологическом аспектах. По-видимому, числа I , 1 , $+0$, -0 можно назвать по А.Ф. Лосеву *гилетическими*⁴ числами в противовес различаемых им эйдетических и арифметических чисел [12]. В этом ракурсе здесь необходимо для подтверждения корректности наших выводов привести высказывание В.Б. Кудрина: “Но, кроме эйдетических и арифметических чисел, в лосевской философии математики фигурируют ещё одни числа,

⁴ гиле (греч.) – материя, вещество

принципиально отличающиеся от предыдущих тем, что обладают индивидуальной *смысловой качественностью*” [курсив наш, Г.Л.]. Такие числа Лосев называет идеальными и пишет, что *идеальные числа* – это числа, в которые входит некое *идейное* [курсив В.К.] содержание, т.е. некая уже несчислимость, неспособность к счёту или, как он отмечает в “Критике платонизма у Аристотеля”, “*некая сплошная качественность, которая невыразима никакими количественными переходами и рядами*” [12, С.168]. И далее: “Согласно Лосеву, идеальное число и присутствует в “обычном” арифметическом числе, и существует вне его самостоятельно. “Необыкновенная и не-субъективная, чистая идея числа, переходит в своё *инобытие*, превращается прежде всего в физически-материальное, пространственно-временное число”, – пишет он в своих классических “Диалектических основах математики”, написанных ещё в 30-е гг., но увидевших свет лишь в 1997 г.” [13, С.26]. По А.Ф. Лосеву “Число есть ставший результат энергии созидания акта смыслового полагания”.

На основании последнего мы можем определённо заключить, что выявленные нами парадоксы золотого сечения в глобальном (космологическом) масштабе и есть, очевидно, отражение индивидуальной смысловой качественности идеальных (гилетических) чисел $0, 1, \infty$ с семантическими знаками “-” и “+”.

Запишем ещё раз в едином математико-числовом контексте выявленные новые зависимости на фоне известной исходной (базовой) связи (зависимости) золотых чисел в виде равенства $1,618 / 1 = 1 / 0,618$ ($1 \equiv 1,618 \cdot 0,618$):

$$1) \infty / 1 = 1 / 0, \quad 2) 1 \equiv 0 \cdot \infty, \quad 3) \infty - 1 = +0, \quad 4) 1 - \infty = -0,$$

‡

$$5) -\infty / -1 = -1 / -0, \quad 6) \pm\infty / \pm 1 = \pm 1 / \pm 0, \quad 7) \pm 1 = \pm 0 \cdot \pm\infty, \quad 8) \quad = \cdot [2, С.12-15].$$

Дополним далее следующее: сложив слагаемые выражений 3) и 4), получим сумму чисел или, по-иному, – различные биметачисла (от лат. *bi* – два, итал. *meta* – половина), а именно: $(-0+0) = (-\infty+\infty) - (-1+1)$, тогда получаем $= -$, где $-$ ‡ метануль, – биметабесконечность, $-$ биметачисла ‡ лица [1, С.118-180]. Это фактически тоже гилетические числа, а чрезвычайно абстрактное выражение 8) характеризует собой философски-гилетически (онтологически) всё мыслимое Супермироздание, включающее 4 мира [3]: ФМ, аФМ, ММ и аММ согласно высказыванию великого математика и философа Г.В.Ф. Лейбница (1646-1716): “Всё, что, мыслимо – то возможно, всё, что возможно – то

мыслимо” (по его идее так называемой *предустановленной гармонии*), ФМ – наш физический мир Вселенной.

Дополним также, что все значения ρ , σ не являются в физическом смысле пустыми множествами, ибо природа (Вселенная) в целом не имеет ни начала, ни конца, но она циклически (синергетически) бесконечно (вечно) переходит из одного состояния в другое, никакой длительной покой ей не ведом. Её цель, целеполагание и смысл – в постоянном движении, преобразованиях форм с изменением свойств материи и не-материи, их проявление, взаимопереходы и взаимозависимость, а пространство и пространство-время – среда, спутники и соучастники, своеобразный глобальный фон, равно как и космический (физический) вакуум. В этой связи научная картина мира будет постоянно уточняться, обновляться, изменяться по мере раскрытия новых тайн в мировом бытии творческим гением *homo sapiens* [15], стремясь “... всегда к целокупному обобщению теоретических понятий и эмпирических принципов рационального знания” [16, С.210-224].

Литература:

1. Легошин Г.М. Гармония Мироздания. Саратов, 2004. 232 с.
2. Легошин Г.М. Космос и геокосмические проблемы: Концепция общей научной картины мира. Саратов, 2003. 126 с.
3. Легошин Г.М. Открытие: Тайны мирового бытия. Саратов, 2004. 200 с.
4. Гуссерль Э. Феноменология. М., 1991. С.25.
5. Афанасьева В.В. Детерминированный хаос: феноменологическо-онтологический анализ. Саратов, 2002. 248 с.
6. Легошин Г.М. Тайны трансцендентного мира: Поиск истины. Саратов, 2005. 248 с.
7. Свидерский В.И. Понятие реальной бесконечности и её значение для космологии // Бесконечность и Вселенная. Ред.кол. В.В. Казютинский и др. М., 1969. С.251-254.
8. Легошин Г.М., Головащенко Г.А., Ксенафонтов С.С. Постнеклассическая метафизика и антиметафизика мира. М., 2005, вып. 5. С.117-120.

9. Новиков И.Д. Как взорвалась Вселенная. М., 1986. 176 с.
10. Линде А.Д. Физика элементарных частиц и инфляционная космология. М., 1990. 130 с.
11. Майоров Г.Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница. М., 1973. 264 с.
12. Кудрин В.Б. Учение А.Ф. Лосева о гилетическом числе // Вопросы философии. 2005, №8. С.168-175.
13. Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность. М., 1994. 184 с.
14. Лосев А.Ф. Хаос и структура М., 1997. 312 с.
15. Катречко С.Л. Как возможна метафизика? // Вопросы философии. 2005, №9. С.83-94.
16. Тетюев Л.И. Трансцендентальная философия: современный проект. Саратов, 2001. 292 с.

ВСЕОБЩИЙ ЗАКОН СОХРАНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ СУБСТАНЦИИ

Г. М. Легошин, В. Б. Самсонов, С. С. Ксенафонтов

Природа зашифровала и записала на своих скрижалях **всё**: нужно только уметь их правильно читать. Такими скрижалями являются фундаментальные (мировые) физические константы...

Ник. Асперин

Согласно первому закону термодинамики, отражающему в целом закон сохранения энергии, теплота Q_1 , подводимая в цилиндре двигателя внутреннего сгорания (ДВС) рабочему телу, идёт на изменение его внутренней энергии ΔU и совершение работы L , т. е.

$$Q_I = \Delta U + L. \quad (1)$$

Это есть так называемая тепловая, или термодинамическая «триада» [1].

В теоретических термодинамических циклах ДВС такты сжатия и расширения рабочего тела совершаются адиабатически – без тепловых потерь в окружающую среду – и характеризуются количественно показателем адиабаты k , при этом $k = C_p/C_v$, где C_p и C_v – теплоемкости рабочего тела при давлении $P=\text{const}$ и объеме $V=\text{const}$.

Адиабатный процесс, как показали исследования, является чрезвычайно уникальным, идеальным процессом, и его можно принять за “обобщенный” образец, или аналог для других физических систем или физических явлений, процессов и пр. По аналогии с тепловой триадой можно записать и другие триады, например, гравитационную триаду в виде $G_{\max}=G+\Delta G$, скоростную триаду $c_{\max}=c+\Delta c$, квантовую триаду в виде $h_{\max}=h+\Delta h$ и другие, где G , c , h – соответственно, гравитационная постоянная, скорость света (фотона...) в вакууме, постоянная Планка. В общем случае для какой-либо ФК – физической константы N_i тогда можно записать:

$$N_{i\max}=N_i+\Delta N_i, \quad (2)$$

где N_i , $N_{i\max}$, ΔN_i – соответственно, стандартное значение ФК, ее максимальное значение и приращение этой ФК, или, по-иному, “сопротивление” окружающей среды.

Как видно, зависимость (2) мы записали путем обобщения уравнения (1) как закона сохранения энергии. Если же подойти к этому положению с общей позиции, назвав физической субстанцией (“субстратом”) указанные выше физические явления, то мы достаточно обоснованно и логически корректно уравнение (2) можем назвать уравнением, отражающим Всеобщий закон сохранения физической субстанции (ВЗФС). То есть ВЗФС отражает частные законы сохранения массы, импульса, энергии и т. д. Оказалось также, что ВЗФС фактически базируется на идее адиабатного термодинамического процесса, и этот научный факт был ранее опубликован [2].

Сформулированный (открытый) закон (ВЗФС) позволил на основе полученных зависимостей определить новые показатели – физические константы, указанные выше: ΔG , Δc , Δm_e , Δm_p , Δh , а также их максимальные значения G_{\max} , ... h_{\max} [3], где m_e – масса электрона, m_p – масса протона.

Так, например, $\Delta G=1,174 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2 \cdot \text{кг}^{-2}$, $\Delta c \cong 1,5 \cdot 10^8 \text{ м} \cdot \text{с}^{-1}$, $\Delta h=1,176 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$ и $G_{\text{max}}=7,846 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2 \cdot \text{кг}^{-2}$, $c_{\text{max}} \cong 4,5 \cdot 10^8 \text{ м} \cdot \text{с}^{-1}$, $h=7,792 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$.

Последние дали возможность вскрыть, открыть локальные и глобальные взаимосвязи между различными системами физической реальности, что является новым вкладом в науку, а в целом – в научную картину мира. Полученные результаты могут найти применение при исследовании соответствующих физических явлений фундаментального уровня и в образовательном процессе технических и гуманитарных ВУЗов России [4, 5].

Литература:

1. Легошин Г.М. Метод доказательства корректности «принципа триадности» // Открытие: Тайны мирового бытия. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2004. -С.77-80.
2. Легошин Г.М. Термодинамика и её роль в научной картине мира (открытия, идеи, гипотезы) // Материалы Межгосуд. НТС, вып. 15. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2003. -С.72-76.
3. Легошин Г.М. Метод определения фундаментальных свойств физического вакуума // Космос и геокосмические проблемы. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2003. -С.70-78.
4. Легошин Г.М., Головащенко Г.А., Ксенафонтов С.С. Постнеклассическая метафизика и антиметафизика мира // Альманах “Продуктивное образование”: проекты в продуктивном образовании; сборник научных статей / Под ред. Е.А. Александровой, Е.Е. Симдянкиной. М.: Экшэн, 2005. Вып.5. -С.117-120.
5. Колисник И.И., Лысенко Е.М., Самсонов В. Б. Философия синергетики Земли / Под ред. проф. В.Б. Самсонова. Саратов: Изд-во “Научная книга”, 2005. -113 с.

Раздел III

Частно методические аспекты индивидуального образования

пути совершенствования

региональной методической системы

начального ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО образования

с использованием проектной деятельности

Е.Е. Морозова, А.Г. Тимофеева, М.В. Буланая,

О.И. Ларионов, Е.Г. Куликова

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

Успехи и проблемы современных методических систем, ставящих перед собой цели транслировать в сознание формирующейся личности новые установки меняющегося общества, все чаще связываются с возможностями обеспечить как можно более индивидуализированные пути движения личности в ожидаемом направлении. Специфика настоящего этапа в развитии естественнонаучного образования сопряжена с тем, что подобные цели, свойственные прежде преимущественно социо-гуманитарному образованию, стоят теперь и перед ним. С проблемой организации индивидуальных образовательных траекторий приходится сталкиваться и в практике реализации начального естественнонаучного образования.

Естественнонаучное образование в России имеет глубокие корни, насчитывает более чем двухсотлетнюю историю и решает важные задачи современного общества - формирует основы материалистического мировоззрения и понимание жизни как величайшей ценности, экологизирует науку, культуру, производство, повышает нравственный и интеллектуальный потенциал подрастающего поколения.

За годы своего становления естественнонаучное образование в России переживало периоды застоя и периоды активных творческих поисков. Уровень развития науки и техники, а во многом совокупность интересов и потребностей общества определяли его структуру и основные направления – формирование теоретических концепций, отраженных в научной картине мира и связанных

через прикладные теории с областями практического применения. Однако современное общество, столкнувшись с глобальными экологическими проблемами, оказалось в тупиковой ситуации. Следствие этого – кризис современного естественнонаучного образования, где естественнонаучная картина мира не носит целостного характера, так как не обеспечивает широкого синтеза законов, по которым развивается природа, с законами развития общества. Стало очевидно, что только в системе культуры возможно то, чего не могут дать основы разных наук: единение научного и философского, теоретического и практического, синтез дробного и целостного видения природы.

В настоящее время в России идет глубокое переосмысление цели, содержания и структуры естественнонаучного образования в свете новых методологических концепций на основе модели «наука в системе культуры». Культурологический подход дает возможность рассматривать различные объекты на широком общекультурном фоне как совокупность компонентов культуры, являющейся одним из ведущих регуляторов общественной жизни, фактором динамики социума, показателем качества личности, ее деятельности как активного общественного субъекта. Необходимо перевести теоретические положения, выработанные новой методологией в способы практических действий на всех уровнях организации образования и в первую очередь его базового звена – дошкольных учреждений и начальной школы.

В современной начальной школе происходит активное обновление содержания и методов естественнонаучного образования. В структуре учебных дисциплин появился новый интегрированный курс «Окружающий мир». Ранее предметом школьного природоведения была природа и использование ее человеком. В курсе «Окружающий мир» предметом изучения теперь является все окружение человека, как природное, так и социальное. Цель курса «Окружающий мир» можно определить как формирование личности, оптимально взаимодействующей с окружающей средой. Такая личность должна обладать соответствующим сознанием. От нравственного сознания зависит отношение человека к другим людям, экологическим сознанием регулируется отношение к миру природы [1].

Проблема типологии субъективного отношения личности к природе находится в стадии разработки. В публикациях на экологические и педагогические темы можно встретить различные, порой полярные, понятия, характеризующие субъективное отношение к природе: ответственное, экономно-бережное, заботливое, осознанно-правильное, познавательное, субъектно-этическое,

нравственное, эстетическое, эгоистическое, прагматическое, утилитарное, рациональное, бесхозяйственное и даже «варварское, хищническое». Наиболее стройной и теоретически обоснованной является типология **субъективного отношения** к природе, включающая 16 типов отношения к природным объектам и явлениям, лежащих на пересечении прагматической и непрагматической модальностей, объектной и субъектной характеристик отношения и таких его компонентов, как перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный [2].

Учитывая специфику экологического воспитательного процесса как воздействия, прежде всего, на духовную сферу личности, ценностно-деятельностный компонент ее структуры, в качестве интегративного критерия экологической воспитанности младшего школьника выступает **нравственно-экологическая позиция**, представляющая собой совокупность экологически значимых ценностно-нормативных установок, эмоциональных, поведенческих реакций и характера взаимодействия ребенка с окружающим миром. Формирование нравственно-экологической позиции личности находится в зависимости от характера приобретаемого ребенком опыта по взаимодействию с окружающей средой (совокупность состоявшихся экологически значимых эмоционально насыщенных взаимодействий ребенка с окружающим миром, запечатлевшихся в его памяти и трансформирующихся в мотивационную сферу). В связи с чем, выдвигается новый, ранее мало изучаемый критерий экологической воспитанности личности – **экологический опыт** [3].

Таким образом, цель курса «Окружающий мир» можно определить как формирование социального опыта ребенка, осознание им элементарного взаимодействия в системе «человек – природа - общество», воспитание нравственно-эстетического и экологически обоснованного отношения к среде обитания и правил поведения в ней. Реализация поставленной цели требует решения сложных задач. В первую очередь - формирование у дошкольников и младших школьников понятий о многообразии объектов природы и их значимости в природном окружении; эстетическое восприятие окружающей среды; формирование позитивных отношений с объектами окружающего мира. Важно, чтобы на этом этапе дошкольники и школьники не только осмыслили содержание курса естественнонаучной направленности, но и определили личностное отношение к изучаемым объектам, соотнесли их ценность со своими потребностями и интересами, стремлениями и убеждениями. В дальнейшем, необходимо: формирование более глубоких понятий о взаимосвязях в природе, знаний об экосистемной организации природы, системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке и

улучшению состояния окружающей среды своей местности, здоровья населения. Важно развитие способностей к целевому, причинному и вероятностному анализу экологической проблемы, стремлений распространять экологические знания и участвовать в практических делах по охране окружающей среды.

В практике преподавания курса «Окружающий мир» стали использоваться новые программы А.А. Плешакова, Н.Ф. Виноградовой, З.А. Клепининой; А.А. Вахрушева и А.С. Раутиана, О.Т. Поглазовой и В.Д. Шилина. В дошкольных учреждениях идеи интегрированного курса «Окружающий мир» с экологической направленностью реализуются на базе программ М.А. Васильевой, И.А. Хайдуровой, Е.Ф. Терентьевой, Н.Н. Кондратьевой, Т.Н. Молодцовой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой. Установлено, что в освоении основ экологической культуры наиболее эффективными являются программы, в основе которых: лежат понятия биологии и экологии; изучаются законы природы, доступные пониманию ребенка; используется особое иерархическое модульное построение: постепенный перевод детей от понимания конкретных фактов к обобщению; от частных, локальных связей к системообразующим.

Необходимо помнить, что содержание естественнонаучных и экологических программ в полном объеме может быть реализовано только при условии введения краеведческого материала, дополняющего и конкретизирующего содержание федерального образования. Реализовать региональный компонент начальных естественнонаучных курсов можно двумя путями:

- 1. Через включение регионального материала в отдельные темы программ, содержащих краеведческие разделы;**
- 2. Через введение факультативных курсов для работы по программам, краеведческие разделы в которых отсутствуют.**

В настоящее время в нашем регионе назрела необходимость обновления методической системы экологического образования и воспитания дошкольников и младших школьников с учетом эколого-педагогического опыта различных государственных и общественных образовательных учреждений. Эффективность разрабатываемой системы будет зависеть от соответствия ее специфике возрастного этапа в развитии личности, социально-психологическому портрету современного младшего школьника и дошкольника и выявления факторов, как способствующих, так и препятствующих гармонизации его взаимоотношений с окружающим. В этой работе важное

место занимает поиск адекватных средств и методов, которые помогут справиться с решением поставленных сложнейших задач формирования нравственно-экологической позиции, субъективного отношения к природе через приобретение ребенком социального и экологического опыта в ближайшем социоприродном окружении, на краеведческом материале.

Поэтому в курсе «Окружающий мир» меняется не только его содержание, но и формы и методы преподавания. Если раньше методисты в работе придерживались трех групп методов, выделенных с учетом источника знаний и с учетом деятельности учителя и учащихся, - словесных, наглядных, практических, то теперь ценностный подход к организации экологического образования предполагает проектирование и реализацию методов формирования субъективного отношения к природе [1]. Эффективность этих методов во многом зависит, прежде всего, от того, удалось ли вызвать у детей глубокие переживания к объектам природы, желание обмениваться мыслями и впечатлениями, выразить их в творческой деятельности. Кроме того, биоцентрический подход к методике воспитания детей, ориентировка на биоэкологию и ее ведущие понятия выдвигают необходимость создания совершенно определенных условий для их воспитания. Главная особенность этих условий – привнесение объектов живой природы в предметное окружение ребенка, в пространство его жизнедеятельности. Так, создание и поддержание стационарной развивающей экологической среды ДООУ – является ведущим методом экологического воспитания дошкольников [4]. Подчеркнем, что методом эта деятельность становится лишь в том случае, если она выполняется совместно взрослыми и детьми.

Сформулированные выше условия эффективности методов, востребованных в начальном экологическом образовании и воспитании, в контексте современной дидактики должны быть дополнены требованиями системности педагогических воздействий и их воспроизводимости. Этим критериям в большей степени удовлетворяют так называемые педагогические технологии. Согласно С.Н. Николаевой [5] технология – это методическое обеспечение программы, конкретно реализующее ее главные идеи и положения. Технология – это система экологического воспитания, которая содержит в себе ряд взаимосвязанных и подробно описанных мероприятий, спланированных на весь учебный год. В результате применения технологии в конце года повышается уровень экологической воспитанности детей, что устанавливается с помощью специального диагностического обследования.

Из субъективной, аксиологической направленности эколого-образовательного процесса, присущей ему практики личностного выбора вытекает необходимость индивидуализации педагогических воздействий, переосмысления профессиональной ориентации педагога с воздействия на взаимодействие субъектов в рамках педагогической технологии. Для реализации понимаемого таким образом эколого-педагогического процесса эффективной технологией на настоящем этапе является метод проектов. Неслучайно проектные технологии стали распространенной формой экологической и общественно значимой деятельности детей.

При этом, на наш взгляд, целесообразность использования метода проектов в экологическом образовании и воспитании дошкольников и младших школьников не является столь очевидной и нуждается в дополнительном обосновании, что является одной из задач нашего исследования. Необходимо особо отметить, что формирование экологических понятий в дошкольном образовательном учреждении имеет целый ряд специфических особенностей. Прежде всего, это касается содержания самого предмета изучения, который очень труден для усвоения. Чтобы увлечь детей в познавательную деятельность иногда необходимо прибегать к особым формам и средствам обучения. Ведущим среди них, как показывает опыт специалистов [6 - 9], является метод проектов.

Другой отличительной чертой формирования экологических понятий у дошкольников является специфика мотивации детей. В.К.Вилюнас [10] выделил два магистральных пути формирования мотивации деятельности ребенка: мотивационное обусловливание и мотивационное опосредствование.

Процессы обусловливания в типичном случае осуществляются на уровне непосредственного чувственного отражения. Главным «воспитателем» в случае обусловливания является конкретная и реально воспринимаемая ситуация, объективные свойства которой служат основой для непосредственного развития новых мотивационных отношений. Примером мотивационного обусловливания может служить воспитательная концепция Ж.Ж. Руссо «метод естественных последствий» изложенная в книге «Воспитание Эмиля». В этой книге автор в частности пишет: «не давайте вашему ученику никаких словесных уроков, он должен получать их лишь из опыта» так же он отмечает: «Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам. Своим болтливим воспитанием мы создаем лишь болтунов». Воспитательная концепция Ж.Ж. Руссо утопична, поскольку он призывает не создавать

воспитывающие ситуации, а ждать когда эти ситуации возникнут сами собой, таким образом, воспитателю отводится пассивная роль статиста.

Процессы же мотивационного опосредствования частично или полностью происходят на основе представляемых, воображаемых ситуаций. От процессов обусловливания опосредствование отличается, прежде всего, отсутствием непосредственно-чувственных подкрепляющих воздействий, вместо которых формулируются те или иные воспитательные аргументы. Таким образом, в случае мотивационного опосредствования воспитывает не воспринимаемая ситуация, а непосредственно воспитатель, пытающийся вовлечь ребенка в воображаемую ситуацию и посредством этого произвести у него желаемые мотивационные изменения. Однако важно подчеркнуть, что такой переход мотивационных процессов на новый уровень отражения влечет за собой определенные потери. Прежде всего, это касается наиболее важного элемента мотивации – эмоции, которая из-за отсутствия непосредственных эмоциональных воздействий перестает быть неминуемой и возникает в зависимости от искусства воспитателя, готовности ребенка вслушиваться в его слова. Компенсировать недостаток эмоций в этом случае, по нашему мнению, помогает разумное сочетание процессов опосредствования и обусловливания чего, безусловно, можно достичь, используя для экологического образования и воспитания дошкольников и младших школьников метод проектов.

Согласно современным положениям системного подхода [11, 12], особенности процесса выполнения определенной деятельности обусловлены, с одной стороны, объективными требованиями и нормативной структурой данной деятельности, с другой стороны – особенностями психологической структуры личности, которая проецируется, реализуется в данном процессе. В ходе реализации проекта ребенок может включить выполняемую деятельность в контекст собственной жизнедеятельности, определяемой наиболее значимым для него содержанием. Тогда выполняемое проектное задание служит поводом для разворачивания наиболее значимой для него деятельности (познание, общение, утверждение себя и др.).

Отметим, что пути совершенствования региональной методической системы начального экологического образования и воспитания нам видятся в активном использовании проектной деятельности не только в работе с детьми, но и в работе с педагогами. Так, нами инициирован исследовательский проект, имеющий **целью** вовлечение детей, подростков, педагогов общественных и государственных учреждений нашего региона в проектную деятельность

экологической, образовательной и гражданско-ориентированной направленности.

Задачи проекта:

1) изучить тенденции развития и перестройки системы экологического образования и воспитания в дошкольных учреждениях, школах, педагогическом вузе и ряде общественных организациях г. Саратов и Саратовской области и предложить пути развития региональной Концепции непрерывного экологического образования;

2) организовать систему взаимодействия саратовских специалистов образовательных учреждений и представителей общественных организаций различных слоев населения г. Саратова и Саратовской области по вопросам экологического образования, увеличить и расширить базу зеленых насаждений города, создать на территории Саратовской области «Зеленые аллеи и уголки Памяти» в честь Великой Победы;

3) апробировать технологию проектной деятельности экологической, образовательной и гражданско-ориентированной направленности. Совершенствовать профессиональную эколога-педагогическую подготовку будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальной школы. Способствовать формированию экологической и гражданской позиции у подрастающего поколения.

В связи с этим мы предлагаем разрабатывать и реализовывать совместными усилиями с педагогами ДОУ и начальных школ г. Саратова и Саратовской области преемственно взаимосвязанные проекты «Зеленая Аллея Памяти» и «Наш дом». Данные проекты согласуются с основными программами, по которым работают образовательные учреждения. Они позволят развивать у школьников и дошкольников систему знаний о природе и обществе, объектах природы в процессе их взаимодействия с человеком, формировать ценностное отношение к окружающему миру и реализовать деятельностный подход по изучению и охране природы. Однако ключевыми характеристиками проектов будет являться ценностное отношение объектам окружающего мира природы и мира людей, а не правила поведения в их согласии со знанием о «должном» и «правильном». Так, при моделировании аллеи у школьников и своего «Дома» у дошкольников будут выявляться ценностные отношения и предпочтения к объектам окружающего мира, которые можно корректировать и развивать в ходе совместного общения детей и педагога. Важно осознание многообразной ценности природы в жизни человека. В процессе работы над проектом,

переживая этические и эстетические чувства, участник проекта сможет соотнести свое отношение к действительности с общечеловеческими нормами и ценностями.

Ознакомление детей с информацией о культурных, исторических и природных объектах г. Саратова, производственной и культурной деятельностью людей в нашем регионе, городе, районе предполагается осуществлять в ходе сбора и анализа информации (полученной на основе наблюдений, личного опыта, взаимодействия с воспитателями, родителями, специалистами разных областей деятельности, и сведений, содержащихся в печатных изданиях) по темам: Природа и люди; Мой город; Волга-матушка река; Улицы нашего города; Сколько стоит дерево; Наш дом и двор; Традиции нашего дома; Детский парк; Растения и животные нашего города; Движение в городе; Промышленность в нашем городе; Лампочкин марафон; Почта в нашем городе; Мусор нашего города; Знаменитые люди нашего города; Памятники нашего города; Праздники в нашем городе; Будьте здоровы!; История Великой отечественной войны в историях наших семей и др.

Важная роль на всех этапах работы отводится педагогу, который, с одной стороны, выступает организатором проекта, а с другой, является его полноправным участником. Считаем, что подобная деятельность будет способствовать овладению будущими педагогами проектной технологией, развивать их организационные и проективные навыки, формировать ценностное отношение к окружающей жизни и педагогической деятельности. В процессе работы все участники проекта – преподаватели, дошкольники и школьники - получают позитивный опыт социального взаимодействия.

Итогами проделанной работы, детскими продуктами проектной деятельности станут создание своей модели социо-культурной организации пространства в рамках проекта «Наш дом», а в рамках проекта «Зеленая Аллея Памяти» - работа по уходу за растениями аллеи на территории Областного детского экологического центра, посадка деревьев на территории школ, дошкольных учреждений и в зеленых зонах города. Результативность работы педагогов и ученых-методистов, полагаем, будет отражена в разработке технологий, направленных на подготовку будущих педагогов и на совершенствование экологического образования дошкольников и младших школьников.

Начатая работа показывает, что осуществление данного исследовательского проекта позволит:

- оценивать эффективность организации экологической деятельности дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, высших учебных заведений, общественных организаций г. Саратова и Саратовской области и предлагать рекомендации по их совершенствованию;
- обобщать и распространять наиболее удачный опыт работы по организации естественнонаучного и экологического образования и создавать региональные базы данных об опыте образовательной деятельности в нашем регионе;
- совершенствовать подготовку специалистов по дошкольному и начальному образованию на базе педагогического института СГУ;
- предложить пути развития региональной Концепции непрерывного экологического образования населения г. Саратова и Саратовской области.

Программа проекта может обогащаться и расширяться как по пути увеличения количества его участников, так и по пути улучшения качества его содержания. Полученный опыт будет транслироваться перманентно в дошкольных учреждениях, школах, вузах и общественных организациях г. Саратова и Саратовской области.

Литература:

13. Миронов, 2002 Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов.- М.: педагогическое общество России,2002.- 360с.
14. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов-на-Дону, 1996. - 340с.
15. Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.
16. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
17. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 184 с.

18. Грехова Л.И. В союзе с природой. Эколого–природоведческие игры и развлечения с детьми. – М., Илекса, Ставрополь: Сервисшкола, 2000. –286 с.
19. 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.: ИЦ Академия, 2003. - 272с.
20. Рыжова Н.А. Экологический проект «Здравствуй, дерево». // Дошкольное воспитание. – 2002. - № 3. - С. 38 - 43.
21. Евдокимова Е. Проект как мотивация к познанию. // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 3. - С. 20 - 24.
22. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283с.
23. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет.- М.: Педагогика,1992.
24. Овчинникова Т.Н. личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. – М.: Академический проект, 2001. – 192с.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

«ГРУППЫ РИСКА» В СЕМЬЕ

Т.М. Лукинова

Г.Ставрополь,

Аспирант СГУ

Одним из важнейших факторов успешного перевоспитания детей «группы риска» является их семья.

Семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни, с ней прямо или косвенно связаны все социальные процессы. В то же время семья имеет относительную автономность от общественно-экономических отношений, выступая одним из самых традиционных и устойчивых социальных институтов.

Семья образует первичную окружающую среду в развитии индивида. Она формирует у ребенка представление о социальных связях и с момента рождения включает его в них. Семья в значительной степени приобщает ребенка к основным общечеловеческим ценностям, моральным и культурным стандартам поведения. В семье дети учатся социально-одобряемому поведению, приспособлению к окружающим, построению взаимоотношений, проявлению эмоций и чувств. Семья определяет возможности и ограничения личных отношений ребенка, а затем и взрослого с другими людьми. Способность членов семьи принять ребенка в качестве существа с уникальными характеристиками в большой мере влияет на его представление о себе самом.

Семья обладает серьезными преимуществами в воспитании личности благодаря особой психологической атмосфере. Огромное значение имеют частота и непосредственность физических, эмоциональных и социально-психологических контактов детей и родителей.

Рассмотрим факторы, которые влияют на формирование личности ребенка в семье, специалисты условно подразделяют их на следующие группы:

- 4) социальная микросреда семьи (где осуществляются приобщение детей к социальным ценностям и ролям, введение их в сложности и противоречия окружающего мира);
- 5) внутри- и внесемейная деятельность (по преимуществу бытовой труд);
- 6) семейное воспитание (комплекс целенаправленных педагогических воздействий).

Действие указанных факторов связано с традиционными сферами семейных отношений: хозяйственно-бытовой, нравственно-психологической, интимно-личностной.

Психология развития ребенка показывает, что факторы, влияющие на становление детской психики, в одном случае способствуют, а в другом – препятствуют оптимальному развитию личности ребенка. Так, взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут формировать эффективную потребностно-мотивационную систему ребенка, позитивный взгляд на мир и на самого себя, и те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания.

Благополучной считается семья, в которой родители уделяют максимум внимания развитию и воспитанию своих детей, где царят взаимопонимание, взаимоподдержка, доброжелательные, уважительные взаимоотношения между супругами и детьми, где родители ведут здоровый образ жизни, и где личность ребенка развивается гармонично.

И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

В научной литературе нет четкого определения понятия «семейное неблагополучие»: каждый автор вкладывает в него свой смысл. Поэтому в разных источниках наряду с понятием «неблагополучная семья» можно встретить такие: «дисфункциональная семья», «деструктивная семья», «семьи группы риска», «негармоничная семья» и др. Как правило, проблемы, с которыми сталкиваются подобные семьи, касаются социальной, правовой,

материальной, медицинской, психологической, педагогической и других сторон ее жизни. При этом только один вид проблем встречается довольно редко, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Так, например, социальная неустроенность родителей приводит к психологическому напряжению, что в свою очередь порождает семейные конфликты, обострение не только супружеских, но и детско-родительских отношений; ограниченность или отсутствие необходимых материальных средств не позволяет удовлетворять многие насущные потребности, отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье взрослых и детей. Педагогическая некомпетентность взрослых ведет к нарушениям психического и личностного развития детей.

Тем не менее, не всякая семья, сталкивающаяся с трудностями, становится неблагополучной. Большинство семей довольно успешно преодолевают невзгоды, что в конечном итоге объединяет, сплачивает ее членов. Но бывает и так, что, потеряв уверенность в себе, взрослые впадают в апатию, снижается их социальная активность, появляется безразличие не только к своей судьбе, но и к судьбе детей, что негативно сказывается как на семье в целом, так и на воспитывающихся в ней детях. Таким образом, несмотря на вариативность смысловой нагрузки понятия «неблагополучная семья» главной ее особенностью является отрицательное, разрушительное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое проявляется в виде разного рода ранних поведенческих отклонений.

Душевное состояние и поведение ребенка является своеобразным индикатором семейного благополучия или неблагополучия. Под неблагополучной мы склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются дети группы риска.

Дети «группы риска» - это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным воздействиям со стороны, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Поведение детей группы риска отличается рядом особенностей: недостаточностью жизненного опыта и низким уровнем самокритики, отсутствием всесторонней оценки жизненных обстоятельств, повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, двигательной и вербальной

активностью, внушаемостью, подражательностью, обостренностью чувства независимости, стремлением к престижу в референтной группе, негативизмом, неуравновешенностью возбуждения и торможения.

При оптимальных условиях воспитания указанные особенности поведения детей «группы риска» могут быть нейтрализованы соответствующей социально-положительной деятельностью. При неблагоприятных социальных условиях эти особенности «катализируют» вредные влияния, приобретают негативную направленность. В психолого-педагогической литературе такое поведение характеризуют как девиантное.

ЛИТЕРАТУРА:

6. Дети группы риска: Материалы международного семинара /Рос.гос.пед.ун-т им. А.И.Герцена, Международный центр образовательных инноваций. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
7. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. - М.: СФЕРА, 2001.
8. Комплексные методики активизации социальной работы с семьей: Научно-методическое пособие/ Под ред.В.Ю.Меновщикова. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2001.
9. Основы психологии семьи и семейного консультирования/ Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
- 10.Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. – М.: 2003.

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ, КΟΣМОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСЦЕДЕНТАЛЬНЫЕ ПАРАДОКСЫ ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ

Легошин Г.М.

Принцип золотого сечения (ПЗС) позволил выйти на открытие универсального закона инверсии (УЗИ), согласно которому различным объектам m_i микромира (МкМ) инверсно-маргинально соответствуют объекты M_i мегамира (МгМ), что записывается математически в виде формулы $\text{inv } m_i = M_i$ или, что то же самое, $1 / m_i = M_i$ [1], где знак inv означает инверсию (от лат. *inversio* – переворачивание, перестановка).

В итоге нам удалось открыть новый вид симметрии, названной *маргинально-инверсной* симметрией (МИС): например, на числовой оси масс $0-1-\infty$ (кг) по обе “стороны” от **1** размещаются, соответственно, в основном объекты МкМ и в основном объекты МгМ согласно равенству $1 = m_i \cdot M_i$. Отметим, что объекты макромира (МаМ) также размещаются по обеим сторонам **1** – единого целого или, в другом отношении, центра МИС¹. Так, массе электрона $m_e = 9,91 \cdot 10^{-31}$ кг соответствует ... масса Солнца $M_o = 1,99 \cdot 10^{30}$ кг, т.е. $1 / m_e \cong M_o$ или $1 \cong m_e \cdot M_o$ ($\text{inv } m_e \cong M_o$) и т.д. [2].

В математической форме золотое сечение, или золотую пропорцию по-иному можно, согласно УЗИ, записать для какого-либо отрезка в виде равенства отношений корней x_1 и x_2 уравнения $x^2 - x - 1 = 0$; при этом $x_1 = 1,618$ м и $|x_2| = 0,618$ м. Общая длина отрезка равна 1,618 м, больший отрезок – 1 м, а длина меньшего отрезка равна 0,618 м, поэтому справедливо равенство отношений (размерность опускаем):

¹ МИС (УЗИ) отражает взаимосвязь и диалектическое единство единичного (m_e) и множественного (M_o)

$$x_1 / I = I / x_2 \rightarrow 1,618 / I = I / 0,618. \quad (1)$$

Приняв I за центр маргинально-инверсной симметрии масс, длин и т.д. на указанной глобальной числовой оси и допустив условия $1,618 \rightarrow \infty$, а $0,618 \rightarrow 0$, мы получили логически эквивалентное зависимости (1) равенство отношений фундаментальных, по сути, чисел $0,1, \infty$ [3]:

$$\infty / 1 = 1 / 0, \quad (2)$$

из которого формально следует, что $1 \equiv 0 \cdot \infty$, так как $1 \cdot 1 = 1^2 = 1$, но по смыслу $1 \neq I!$ Далее убедимся в этом более корректно: оказывается, что в смысловом отношении единица единице рознь, как говорится. Именно здесь поэтому проявляется парадокс, точнее – ряд трансцендентальных парадоксов. Рассмотрим первый парадокс (П.1): согласно логике золотого сечения, приняв $I = \text{idem}$ (МИС), мы должны бы записать:

$$\infty / 1 = 1 / \infty - 1, \quad (3)$$

так как в соответствии с ПЗС должно быть соблюдено условие $I > (\infty - 1)$, что, как видно, совершенно некорректно в принципе. Тем не менее, почему в выражении (3) единица “1” принимается среднепропорциональной величиной, т.е. “центром”, например, масс (МИС)? Почему по смыслу, но не по арифметической логике $I \neq I$?

Как видно, простая арифметика (математика) не может дать ответы на эти вопросы, ибо необходимо феноменологически (эйдетически) перейти на иной логико-семантический уровень мышления фактически по Э. Гуссерлю – создателю феноменологии в философии (феноменологического метода анализа) [4,5].

Анализ показал, что, во-первых, единицы I и I имеют разное смысловое содержание в равенстве, а, во-вторых, выражение (3) корректно формально-логически (ПЗС), но не корректно математически и приходится взять за истину нижеследующее равенство (тождество), являющееся в нашем случае первым парадоксом золотого сечения П.1²:

$$\infty - 1 = 0, \text{ или } \infty - 1 = + 0, \quad (4)$$

² в работе [3] этот парадокс назван в честь к.ф.-м.н. В.И. Петросяна (ИРЭ РАН, Саратовское отделение), который впервые обратил внимание автора на несоответствие выражений (2) и (3) логике записи золотого сечения (золотой пропорции) при делении линейного “отрезка” длиной ∞ м на составляющие его части -1 м и $(\infty - 1)$ м.

смысл которого будет прояснён по феноменологической логике Э. Гуссерля ниже с глобальных (космологических) позиций.

Следует отметить, что обнаруженный нами парадокс (антиномия) в определённой мере логически аутентичен знаменитым апориям³ Зенона Элейского (490-430 до н.э.): из 45 его апорий до нашей цивилизации (эпохи) дошли только 9.

Второй парадокс (П.2) возникает, если все слагаемые соответствующего равенства (4) умножим на -1 , в результате чего получаем другое равенство:

$$1 - \infty = -0. \quad (5)$$

Самое неординарное, неочевидное и удивительное заключается в том, что здесь проявилось невиданное ранее в математике *новое число*, а именно “-0” (минус – нуль), контрарное (противоположное) числу “+0” (плюс – нуль) в равенстве (4).

Физический смысл числа -0 (“НИЧТО”) выявлен и описан в работе [6]. Насколько нам известно, в науке ранее минус – нуль, т.е. -0 никогда и нигде ещё не использовали, и он, по-видимому, даже не был выявлен в данном или ином смысле...

Теперь рассмотрим логико-смысловое, философски-семантическое содержание парадоксов П.1 и П.2. Заметим, в общем случае, что фундаментальные мировые, в нашем случае физико-математические, числа $0, 1$ и ∞ являются в философско-феноменологическом, математико-метафизическом смысле числами *абсолютно относительными* согласно выявленному нами ПАО – принципу абсолютной относительности [3]: не существует в физическом смысле ни абсолютного нуля (3-й закон термодинамики, или закон Нернста), ни абсолютной единицы, ни, тем более, абсолютной (“дурной» – по Г.В.Ф. Гегелю) бесконечности. В.И. Свидерский считает бесконечность только актуальной, с чем вполне согласны и мы. В самом деле, любое большое число можно принять за условную, относительную или же, по-иному, за актуальную бесконечность: абсолютная (потенциальная) бесконечность ∞_{abc} – чисто математическая абстракция, не реализующаяся в физическом мире; можно сколь угодно “долго” продвигаться к ∞_{abc} , но никогда её не достигнуть.

³ апория от греч. *aporía* (а-отрицат.частица + *poros*-дорога, мост)-безвыходное положение, невозможность достигнуть разрешения проблемы, потому что в самом предмете или в употребляемых понятиях содержатся противоречия: (антиномия от греч. *antínomia*-противоречие в законе).

Физически же нуль не есть пустое множество (если ∞_d – “дурная” бесконечность, то по логике Г.В.Ф. Гегеля и УЗИ $1 / \infty_d = 0_d$ – “дурной” нуль), он тоже абсолютно относителен [8]; последнее можно отнести и к единице, как ниже мы убедимся.

Что в этой связи метафизически (трансцендентально) означают единицы 1 и 1 в выражении (2)? Ответ на данный вопрос скрывается в зависимостях (4) и (5). Для прояснения по Э. Гуссерлю этих эйдетических феноменов рассмотрим два предельных состояния в модели цикла эволюции Вселенной [1,9], а именно сингулярное состояние (сингулярная точка) вселенской материи и всего пространства – времени по А. Эйнштейну, или просто пространства (состояние суперсжатия – СС) и состояние суперрасширения (СР). В последнем случае аналогом такого СР может служить состояние сверхразрезанной материи (нематерии по [6]) в модели пустой вселенной В. де Ситтера [9]. В физическом смысле равенство (4) означает то, что при сжатии всей материи (пусть “ ∞ ” – “объект” МГМ, Вселенная) до состояния СТ (гравитационный коллапс, или сжатие всей материи Вселенной) объект “ ∞ ” переходит при суперсжатии в объект “ 1 ”, т.е. “ ∞ ” $\rightarrow 1$ и, далее, “ ∞ ” = “ 1 ”! В этом случае логико-семантически и физически будет справедливо, т.е. корректно, равенство $\infty - 1 = +0$, но $+0$ не есть всё-таки в физическом смысле пустое множество, ибо материю можно максимально сжать только до размеров планковского объёма, т.е. до $\approx 10^{-105} \text{ м}^3$! А это, фактически, актуальный нуль, а на абсолютный (дурной) нуль, как указывалось выше.

Так разрешается первый парадокс П.1 – парадокс имени В.И. Петросяна.

В этом парадоксе проявлена не просто арифметика с её обычными смыслом и правилами сложения / вычитания, а выявлена новая, скрытая логико-смысловая арифметика с феноменологической семантикой – смыслом. В этом заключается новый оригинальный подход к анализу сингулярности материи, при которой нарушаются, даже более точно, – не подходят к СТ никакие физические законы [10], что подтверждает лишний раз правомерность выдвигаемого нами принципа абсолютной относительности, или ПАО.

Второй парадокс золотого сечения П.2, записываемый в форме равенства (5), теперь разрешить существенно легче, ибо он отражает диалектически противоположное состояние всей материи Вселенной при её “раздувании” по терминологии космолога А.Д. Линде – создателя инфляционной модели эволюции Вселенной. Достаточно по-разному это раздувание можно интерпретировать, если такой микрообъект как электрон (его синоним

числовой – единица, **1**) раздуть (вспомним по аналогии знаменитую басню Н.А. Крылова (1769-1844) “Лягушка и вол”) до размера всей Вселенной (её числовой синоним – бесконечность, ∞), т.е. $\mathbf{1} \rightarrow “\infty”$ (единица расширяется до актуальной бесконечности), то получим именно равенство (5): $\mathbf{1} \rightarrow \infty \rightarrow “\infty”-\infty = -0!$ Именно знак “-” перед нулём “0” смысло- семантически означает переход суперрасширенной материи в совершенно физически невообразимое состояние с плотностью порядка $\approx 10^{-93}$ г·см⁻³ (планковская плотность в СТ $\approx 10^{93}$ г·см⁻³), а это и есть в нашем представлении *не-материя*, т.е. как бы другая материя (-0, “НИЧТО”), которая по А. Азимову есть и ни пространство, и ни время [6]. В самом деле, представить, скажем, электрон, раздутый не то что до размера Солнца, а до размера Вселенной, это просто невысказуемо, поэтому мы только смысло-семантически представляем раздувание **1** до размера ∞ .

Так феноменолого-космологически (онтологически и гносеологически, можно добавить), т.е. философско-семантически разрешается наш второй парадокс П.2.

Теперь можно дать оценку качества, меры (количества) единицам **I** и **1** в равенстве (2). Их имманентный смысл заключается в следующем. На части “0-**1**” линейной числовой оси 0-**1**- ∞ размещаются в основном микрообъекты микромира (МкМ), объектами макромира (МаМ) можно пренебречь, так как они находятся по обе стороны от маргинально-инверсного центра “**1**”. На указанной части 0-**1** объекты 0 и **1** отличаются на бесконечную величину, т.е. $\mathbf{1} / 0 \rightarrow “\infty”$; при этом здесь **1** есть *бесконечно большой* объект по отношению к 0. На другой же части числовой оси “**1** - ∞ ” величина **1** является *бесконечно малой* по отношению к ∞ , ибо $\infty / \mathbf{1} \rightarrow \infty$. Поэтому логико-семантический смысл этих различных по онтологической сути единиц **I** и **1** совершенно различный, противоположный, антиномичный или даже апорийный по Зенону. В этой связи по смыслу $\mathbf{I} \neq 1$, по арифметической же логике $\mathbf{I} \equiv 1$, а их произведение $\mathbf{I} \cdot 1 = 1$; 1 – это *мультипликативная единица*, объединяющая арифметически **I** и **1** в единое смысло-логико-семантическое целое. По-видимому, 1 – это лейбницевское ВСЁ, заключающее в себе Монаду [11]. Эта Монада содержит “в себе” ВСЁ: от 0 до ∞ , т.е. $1 \equiv 0 \cdot \infty!$ Умножив это равенство (тождество) на –**1**, мы переведём ВСЁ в антиВСЁ, так сказать: $-1 = -0 \cdot (-\infty)$, а это уже другой мир [1,3], другая диалектика (метадиалектика, трансцендентальная диалектика):

$$-\infty / -\mathbf{1} = -\mathbf{1} / -0. \quad (6)$$

В целом же можно в итоге в общедиалектическом, общефилософском аспекте записать обобщённую формулу, характеризующую в целом единое Супермироздание [2]:

$$\pm\infty / \pm 1 = \pm I / \pm 0. \quad (7)$$

Таким образом, прояснив по Э. Гуссерлю феноменологию золотого сечения, переведя его атрибутивные свойства на фундаментальный философско-космологический и физико-математический уровень (и наоборот) удалось вскрыть его новые тайны, добыть новые знания для формирования общей научной картины мира в онтологическом, эпистемологическом (гносеологическом) и методологическом аспектах. По-видимому, числа I , 1 , $+0$, -0 можно назвать по А.Ф. Лосеву *гилетическими*⁴ числами в противовес различаемых им эйдетических и арифметических чисел [12]. В этом ракурсе здесь необходимо для подтверждения корректности наших выводов привести высказывание В.Б. Кудрина: “Но, кроме эйдетических и арифметических чисел, в лосевской философии математики фигурируют ещё одни числа, принципиально отличающиеся от предыдущих тем, что обладают индивидуальной *смысловой качественностью*” [курсив наш, Г.Л.]. Такие числа Лосев называет идеальными и пишет, что *идеальные числа* – это числа, в которые входит некое *идейное* [курсив В.К.] содержание, т.е. некая уже несчислимость, неспособность к счёту или, как он отмечает в “Критике платонизма у Аристотеля”, “*некая сплошная качественность, которая невыразима никакими количественными переходами и рядами*” [12, С.168]. И далее: “Согласно Лосеву, идеальное число и присутствует в “обычном” арифметическом числе, и существует вне его самостоятельно. “Необыкновенная и не-субъективная, чистая идея числа, переходит в своё *инобытие*, превращается прежде всего в физически-материальное, пространственно-временное число”, – пишет он в своих классических “Диалектических основах математики”, написанных ещё в 30-е гг., но увидевших свет лишь в 1997 г.” [13, С.26]. По А.Ф. Лосеву “Число есть ставший результат энергии созидания акта смыслового полагания”.

На основании последнего мы можем определённо заключить, что выявленные нами парадоксы золотого сечения в глобальном (космологическом) масштабе и есть, очевидно, отражение индивидуальной смысловой качественности идеальных (гилетических) чисел 0 , 1 , ∞ с семантическими знаками “-” и “+”.

⁴ гиле (греч.) – материя, вещество

Запишем ещё раз в едином математико-числовом контексте выявленные новые зависимости на фоне известной исходной (базовой) связи (зависимости) золотых чисел в виде равенства $1,618 / 1 = 1 / 0,618$ ($1 \equiv 1,618 \cdot 0,618$):

$$1) \infty / 1 = 1 / 0, \quad 2) 1 \equiv 0 \cdot \infty, \quad 3) \infty - 1 = +0, \quad 4) 1 - \infty = -0,$$

$$5) -\infty / -1 = -1 / -0, \quad 6) \pm\infty / \pm 1 = \pm 1 / \pm 0, \quad 7) \pm 1 = \pm 0 \cdot \pm\infty, \quad 8) \frac{\pm}{\pm} = \cdot [2, \text{С.12-15}].$$

Дополним далее следующее: сложив слагаемые выражений 3) и 4), получим сумму чисел или, по-иному, – различные биметачисла (от лат. *bi* – два, итал. *meta* – половина), а именно: $(-0+0) = (-\infty+\infty) - (-1+1)$, тогда получаем $\frac{\pm}{\pm}$, где $\frac{\pm}{\pm}$ – биметануль, $-\infty+\infty$ – биметабесконечность, $-1+1$ – биметаединица [1, С.118-180]. Это практически тоже гилетические числа, а чрезвычайно абстрактное выражение 8) характеризует собой философски-гилетически (онтологически) всё мыслимое Супермироздание, включающее 4 мира [3]: ФМ, аФМ, ММ и аММ согласно высказыванию великого математика и философа Г.В.Ф. Лейбница (1646-1716): “Всё, что, мыслимо – то возможно, всё, что возможно – то мыслимо” (по его идее так называемой *предустановленной гармонии*), ФМ – наш физический мир Вселенной.

Дополним также, что все значения $\frac{\pm}{\pm}$, $\frac{\pm}{\pm}$ не являются в физическом смысле пустыми множествами, ибо природа (Вселенная) в целом не имеет ни начала, ни конца, но она циклически (синергетически) бесконечно (вечно) переходит из одного состояния в другое, никакой длительный покой ей не ведом. Её цель, целеполагание и смысл – в постоянном движении, преобразованиях форм с изменением свойств материи и не-материи, их проявление, взаимопереходы и взаимозависимость, а пространство и пространство-время – среда, спутники и соучастники, своеобразный глобальный фон, равно как и космический (физический) вакуум. В этой связи научная картина мира будет постоянно уточняться, обновляться, изменяться по мере раскрытия новых тайн в мировом бытии творческим гением *homo sapiens* [15], стремясь “... всегда к целокупному обобщению теоретических понятий и эмпирических принципов рационального знания” [16, С.210-224].

Литература:

18. Легошин Г.М. Космос и геокосмические проблемы: Концепция общей научной картины мира. Саратов, 2003. 126 с.
19. Легошин Г.М. Открытие: Тайны мирового бытия. Саратов, 2004. 200 с.
20. Гуссерль Э. Феноменология. М., 1991. С.25.
21. Афанасьева В.В. Детерминированный хаос: феноменологическо-онтологический анализ. Саратов, 2002. 248 с.
22. Легошин Г.М. Тайны трансцендентного мира: Поиск истины. Саратов, 2005. 248 с.
23. Свидерский В.И. Понятие реальной бесконечности и её значение для космологии // Бесконечность и Вселенная. Ред.кол. В.В. Казютинский и др. М., 1969. С.251-254.
24. Легошин Г.М., Головащенко Г.А., Ксенафонтов С.С. Постнеклассическая метафизика и антиметафизика мира. М., 2005, вып. 5. С.117-120.
25. Новиков И.Д. Как взорвалась Вселенная. М., 1986. 176 с.
26. Линде А.Д. Физика элементарных частиц и инфляционная космология. М., 1990. 130 с.
27. Майоров Г.Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница. М., 1973. 264 с.
28. Кудрин В.Б. Учение А.Ф. Лосева о гилетическом числе // Вопросы философии. 2005, №8. С.168-175.
29. Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность. М., 1994. 184 с.
30. Лосев А.Ф. Хаос и структура М., 1997. 312 с.
31. Катречко С.Л. Как возможна метафизика? // Вопросы философии. 2005, №9. С.83-94.
32. Тетюев Л.И. Трансцендентальная философия: современный проект. Саратов, 2001. 292 с.

ВСЕОБЩИЙ ЗАКОН СОХРАНЕНИЯ

ФИЗИЧЕСКОЙ СУБСТАНЦИИ

Г. М. Легошин, В. Б. Самсонов, С. С. Ксенафонов

Природа зашифровала и записала на своих скрижалях **всё**: нужно только уметь их правильно читать. Такими скрижалями являются фундаментальные (мировые) физические константы...

Ник. Асперин

Согласно первому закону термодинамики, отражающему в целом закон сохранения энергии, теплота Q_1 , подводимая в цилиндре двигателя внутреннего сгорания (ДВС) рабочему телу, идёт на изменение его внутренней энергии ΔU и совершение работы L , т. е.

$$Q_1 = \Delta U + L. \quad (1)$$

Это есть так называемая тепловая, или термодинамическая «триада» [1].

В теоретических термодинамических циклах ДВС такты сжатия и расширения рабочего тела совершаются адиабатически – без тепловых потерь в окружающую среду – и характеризуются количественно показателем адиабаты k , при этом $k = C_p/C_v$, где C_p и C_v – теплоемкости рабочего тела при давлении $P=\text{const}$ и объеме $V=\text{const}$.

Адиабатный процесс, как показали исследования, является чрезвычайно уникальным, идеальным процессом, и его можно принять за “обобщенный” образец, или аналог для других физических систем или физических явлений, процессов и пр. По аналогии с тепловой триадой можно записать и другие триады, например, гравитационную триаду в виде $G_{\max}=G+\Delta G$, скоростную триаду $c_{\max}=c+\Delta c$, квантовую триаду в виде $h_{\max}=h+\Delta h$ и другие, где G , c , h – соответственно, гравитационная постоянная, скорость света (фотона...) в вакууме, постоянная Планка. В общем случае для какой-либо ФК – физической константы N_i тогда можно записать:

$$N_{i\max}=N_i+\Delta N_i, \quad (2)$$

где N_i , N_{imax} , ΔN_i – соответственно, стандартное значение ФК, ее максимальное значение и приращение этой ФК, или, по-иному, “сопротивление” окружающей среды.

Как видно, зависимость (2) мы записали путем обобщения уравнения (1) как закона сохранения энергии. Если же подойти к этому положению с общей позиции, назвав физической субстанцией (“субстратом”) указанные выше физические явления, то мы достаточно обоснованно и логически корректно уравнение (2) можем назвать уравнением, отражающим Всеобщий закон сохранения физической субстанции (ВЗФС). То есть ВЗФС отражает частные законы сохранения массы, импульса, энергии и т. д. Оказалось также, что ВЗФС фактически базируется на идее адиабатного термодинамического процесса, и этот научный факт был ранее опубликован [2].

Сформулированный (открытый) закон (ВЗФС) позволил на основе полученных зависимостей определить новые показатели – физические константы, указанные выше: ΔG , Δc , Δm_e , Δm_p , Δh , а также их максимальные значения G_{max} , ... h_{max} [3], где m_e – масса электрона, m_p – масса протона.

Так, например, $\Delta G=1,174 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2 \cdot \text{кг}^{-2}$, $\Delta c \cong 1,5 \cdot 10^8 \text{ м} \cdot \text{с}^{-1}$, $\Delta h=1,176 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$ и $G_{max}=7,846 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2 \cdot \text{кг}^{-2}$, $c_{max} \cong 4,5 \cdot 10^8 \text{ м} \cdot \text{с}^{-1}$, $h=7,792 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$.

Последние дали возможность вскрыть, открыть локальные и глобальные взаимосвязи между различными системами физической реальности, что является новым вкладом в науку, а в целом – в научную картину мира. Полученные результаты могут найти применение при исследовании соответствующих физических явлений фундаментального уровня и в образовательном процессе технических и гуманитарных ВУЗов России [4, 5].

Литература:

1. Легошин Г.М. Метод доказательства корректности «принципа триадности» // Открытие: Тайны мирового бытия. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2004. -С.77-80.
2. Легошин Г.М. Термодинамика и её роль в научной картине мира (открытия, идеи, гипотезы) // Материалы Межгосуд. НТС, вып. 15. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2003. -С.72-76.

3. Легошин Г.М. Метод определения фундаментальных свойств физического вакуума // Космос и геокосмические проблемы. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2003. -С.70-78.
4. Легошин Г.М., Головащенко Г.А., Ксенафонтов С.С. Постнеклассическая метафизика и антиметафизика мира // Альманах “Продуктивное образование”: проекты в продуктивном образовании; сборник научных статей / Под ред. Е.А. Александровой, Е.Е. Симдянкиной. М.: Экшэн, 2005. Вып.5. -С.117-120.
5. Колисник И.И., Лысенко Е.М., Самсонов В. Б. Философия синергетики Земли / Под ред. проф. В.Б. Самсонова. Саратов: Изд-во “Научная книга”, 2005. -113 с.

ТЕКСТОВАЯ ЗАДАЧА КАК МОДЕЛЬ РЕШЕНИЯ КОНКРЕТНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Савосько Т.Н.,

Преподаватель Белоярского

технико-экономического колледжа

В процессе преподавания экономических дисциплин педагоги часто сталкиваются с проблемой связи теории с практикой. Методик, позволяющих объяснить современному студенту механизм действия того или иного закона экономики, множество, и одной из них является текстовая задача.

Текстовой задачей принято называть математические задачи, в которых хотя бы один из предметов является реальным и требуется либо определить числовое значение какой-либо величины через числовые значения других показателей либо установить наличие (отсутствие) некоего отношения между величинами и определить тип этого отношения.

Как правило, ситуация, описываемая в задаче, представляется условной, акцентирующей внимание только на определенных сторонах отношения и, следовательно, является моделью. Особенностью текстовых задач является то, что прямо не указывается, какие действия необходимо совершить, чтобы

получить ответ на поставленный вопрос. Процесс нахождения результата называется решением.

Существует множество классификаций текстовых задач по различным основаниям: по способам решения, по числу действий, по фабуле задачи, но, прежде всего, необходимо отметить различные методы решения: алгебраический, геометрический, логический, практический и т.д. В основе каждого метода лежат виды математических моделей. Наиболее распространенными являются алгебраический и геометрический.

Алгебраический метод основан на решении уравнения либо системы уравнений.

Пример 1. Спрос на бананы описывается уравнением: $Q = 2400 - 100P$, а предложение бананов – уравнением $Q = 1000 + 250P$, где Q – количество килограммов, купленных или проданных за день, P – цена 1 кг.

А) Определить равновесные цену и количество.

Б) Какое количество бананов было бы продано при цене 3 руб. за кг.

В) Какое количество бананов было бы продано при цене 5 руб. за кг.

При решении задач данным методом у студентов часто вызывают затруднения задачи на проценты, вероятно, в школьной программе уделяется недостаточно внимания на формирование у школьников представления о части и целом. В курсе «Экономической теории» такие задачи встречаются в теме «Эластичность спроса, предложения», «Инфляция и ее типы», «Безработица и занятость». При этом в теме «Инфляция и ее типы» проценты не простые, а сложные, т.е. они начисляются на наращенный капитал.

Пример 2. Какова сегодняшняя ценность зарплаты в 10 000 рублей, которая будет выплачена через месяц, если темп инфляции составляет 1% в неделю? 4% в месяц?

Пример 3. Предположим, что норма естественной безработицы – 6%, норма фактической безработицы – 10%. Каким должен быть темп прироста ВВП, чтобы в течение 4 лет в стране была достигнута полная занятость?

Геометрический метод требует решить задачу с построением графика, диаграммы.

Пример 4. В какой-то гипотетической стране производятся только два товара – велосипеды и стиральные машины, причем все имеющиеся ресурсы

используются полностью. Варианты производственных комбинаций приведены в таблице. Начертите кривую производственных возможностей. Найдите альтернативные издержки. Что показывает их динамика? Отыщите на графике точки M (30 велосипедов и 10 стиральных машин) и N (40 велосипедов и 20 стиральных машин). О чем свидетельствуют эти точки?

Ва Ве Ст Ал
 ри ло ир ьт
 ан си ал ер
 ты пе ьн на
 вы дыые ти
 бо , ма вн
 ра штш ые
 . ин из
 ы, де
 штрж
 . ки

A	50	0
-----	------	-----

B 40 10

C 30 15

D 15 20

E 0 25

Очень часто алгебраический и геометрический метод применяются вместе, дополняя друг друга, либо возможно решение задачи тем и другим методом. Это дает возможность студенту самому определить метод решения и тем самым создается ситуация успеха, что является немаловажным в формировании мотивации обучения.

Говоря о *логическом способе* решения, подразумеваются задачи, не требующие вычислений, а использующие только логические рассуждения, на основании которых делается вывод.

Пример 5. Какая ситуация предпочтительней – полная занятость с 5%-м годовым уровнем инфляции или стабильные цены с 8%-м уровнем безработицы? Почему?

Важным аргументом в пользу данной методики является то, что ее применение позволяет сформировать у студентов представление об экономике не как о какой-то абстрактной величине, а как о конкретных ситуациях, имеющих практическое значение. Задачи вызывают неизменный интерес, поскольку позволяют на реальном примере проследить формирование спроса, изменение занятости, обесценивание сбережений и т.д. Следует отметить, что данной цели позволяют достичь также и такие формы, как деловые игры и конкурсы.

Не секрет, что в современной России экономическое образование пользуется повышенным спросом. Данное обстоятельство вызвано рядом объективных причин: структурные изменения самой экономической системы, потребность хозяйствующих субъектов в специалистах новой формации, бурное развитие рыночных отношений. Начинается же изучение экономики с курса «Экономической теории», который вызывает у студентов трудности, т.к. у них отсутствует практический опыт участия в экономических процессах, с одной стороны, и при этом не сформирован достаточный уровень обобщения для понимания сущности закономерностей экономики, с другой стороны. Сегодня данное положение не вызывает сомнения у преподавателей, которые понимают, что целью экономического образования является формирование целостной картины экономической реальности, отражающей современную действительность, подготовка специалиста, способного принимать решения в каждой конкретной ситуации. В связи с этим, текстовые задачи способствуют связи теории с практикой и наделению каждого абстрактного экономического понятия реальным содержанием.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.В.Спирин,

аспирант педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского, ассистент кафедры физического воспитания ПИСГУ

Слово «игра» многозначно и исторически изменчиво. Оно нередко употребляется условно. Например: «игра цен», «игра сил». Но, когда речь идет об «игре древних», об «олимпийских играх», о «спортивных играх», это слово приобретает совсем другой смысл.

Игра как элемент культуры - особый вид деятельности, свойственный человеку, и развивается со всей культурой общества, удовлетворяя потребности людей в отдыхе, развлечении, в развитии физических сил.

Игровая деятельность представляет интерес для общества и для отдельных лиц. Характер игровой деятельности насыщен многообразием целей и мотивированных действий. Так же ей свойственны добровольность, эмоциональность. Но свобода, самостоятельность действий в игре относительны, т.к. они сочетаются с рядом условных требований и регламентом.

Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для нее характерны творческие активные действия, мотивированные сюжетом, темой игры, и направлены на преодоление различных трудностей, препятствий по пути к достижению поставленной цели (выиграть, победить, овладеть определенными приемами). В отличии от спортивных игр, где предусматривается точное количество участников, определенная материальная база, специальная физическая, тактическая и техническая подготовленность, подвижные игры могут проводиться в разнообразных условиях с большим или меньшим числом играющих по

различным правилам. Преимущество подвижных игр состоит в том, что для их проведения не требуется определенный возраст, хотя чаще распространены среди детей и подростков. Реже они применяются со специальной направленностью (в помощь спортивной тренировке, для организации активного отдыха, в лечебных целях) в юношеском, среднем и старшем возрасте.

Подвижные игры широко используются как средство физического воспитания. В процессе их проведения развиваются такие физические качества, как: быстрота, ловкость, сила, выносливость. Одновременно такие игры способствуют воспитанию у занимающихся положительных моральных и волевых качеств.

Воспитательное значение подвижных игр отмечала Н.К.Крупская, которая учила подходить к подбору игр критически, исключая игры, которые разжигают национальную ненависть, вырабатывают жестокость, грубость; советовала использовать игры, которые воспитывают чувство справедливости, взаимовыручки, укрепляют волю.

А.С.Макаренко считал, что игры - одно из действенных средств подготовки детей к труду: «В игре воспитываются качества будущего работника и гражданина».

Кроме того, П.Ф.Лесгафт в своих работах отмечал, что, играя в семье, в школе, ребенок приобретает «опытность справляться с препятствиями, которые встречаются в жизни».

Тем не менее, некоторые преподаватели физического воспитания, работающие в педагогических вузах, не понимают огромную роль подвижных игр в подготовке будущего учителя и классного руководителя общеобразовательной школы. Примером может служить тот факт, что молодые специалисты не всегда проявляют профессионально-значимые качества, которые развивают и воспитывают подвижные игры.

Рассмотрим подробнее профессионально-значимые качества будущего учителя общеобразовательной школы:

- Гностические качества: аналитичность, педагогическая наблюдательность, знание предмета, педагогическое мышление;
- Проектировочные: целеустремленность, педагогическая интуиция, прогностичность, способность к рефлексии;

- Конструктивные: лабильность, креативность, требовательность, эрудиция;
- Коммуникативные: аттракция, эмпатия, общительность, тактичность;
- Организаторские: самостоятельность, организованность, гибкость поведения, самоорганизация.

Некоторые из этих качеств развивают подвижные игры.

Прежде всего отметим, что все коллективные подвижные игры подразделяются на три типа:

4. Игры без разделения на команды.
5. Игры «переходные» к командным.
6. Игры с разделением коллектива на команды.

К первому типу относятся игры, основанные на простейших взаимоотношениях между участниками. Совместные действия коллектива по преодолению препятствий приносят удовлетворение каждому играющему. Это игры с простыми правилами, где быстро решаются игровые конфликты. Например: «Салки», «Октябрята», «Шишки, желуди, орехи» и др.

Ко второму типу относится небольшое количество игр, по ходу которых из коллектива постепенно создаются две группы. Одна из них становится все больше и больше, преобразуясь в единый коллектив. Группа оказывает помощь водящим («Белые медведи»), или усложняет игру («Караси и щука»).

Такие «переходные» игры имеют большое воспитательное значение, т.к. играющие побуждаются к совместным действиям и согласованно решают различные тактические задачи, не ущемляя инициативу каждого игрока.

Третья группа требует более сложных отношений между играющими, основанных на развитом чувстве дружбы, сплоченности. В ней отдельные группы (команды) ведут борьбу за место, выигрыш по времени, за предмет, направляя свои усилия на достижение общей цели. Действия каждого участника такой группы (команды) формируют ее успех или неудачу. Как правило, игры в этой группе отличаются сложными правилами. Для решения игровых задач требуется настойчивость, целеустремленность, выдержанность. Это эстафеты с преодолением препятствий: «Мяч в центр», «Мяч капитану» и др.

Отсюда следует, что первый тип коллективных подвижных игр развивает из конструктивных качеств: креативность, требовательность, эрудицию. Из коммуникативных – аттракцию, тактичность. Также развивают организаторские качества: самостоятельность, самоорганизованность.

Второй тип развивает целеустремленность, педагогическую интуицию, эрудицию, самостоятельность, прогностичность.

И, наконец, третий тип игр требует гибкости поведения, организованности, тактичности, креативности, прогностичности, самоорганизации, аналитичности.

Кроме вышесказанного, преподаватели нашей кафедры требуют от студентов проведения подвижных игр с группой учащихся. Используются все три типа коллективных подвижных игр. Проводящий, выступая в роли учителя, должен поставить цели и задачи, объяснить правила игры, организовать играющих, выявить победителей, проанализировать ход игры, подвести итоги. Студенты, которые ответственно подходят к игре и ее проведению, получают опыт организации группы, взаимодействия в команде, опыт борьбы за свою команду при сочетании единоборства, взаимоподдержки и взаимопомощи.

Все это можно использовать в процессе педагогической практики, в оздоровительных лагерях, на слетах и в походах. Тем более существует множество подвижных игр, для проведения которых не требуются определенные условия. Можно использовать водоемы для игр на воде, небольшую поляну в лесу, пересеченную местность, нестандартное оборудование.

Например, «Салки в воде». Для игры требуются 2-3 надувных круга, которые кладут на поверхность воды. По сигналу руководителя водящий старается осалить остальных игроков. Тот, кого осалили, становится водящим. Выигрывает тот, кто ни разу не был водящим. Правила игры:

7. Игра начинается по сигналу руководителя.
8. Водящий и остальные игроки могут передвигаться в воде произвольным способом: бегать, плавать с помощью ног и рук, на груди, на спине.
9. Не разрешается выбегать на берег и нырять.
10. Салить можно только верхнюю часть туловища.

11. Спасаясь от водящего, игроку разрешается ухватиться за круг. В этом случае водящий не имеет права салить.

12. Запрещается держаться за круг более 5 секунд.

Например, игра «Льдинка», для которой не требуется специальных условий. Играющие образуют круг и становятся на расстоянии 1-2 шагов друг от друга. В центре круга водящий. Он кладет перед собой гладкий кусочек льда (шайбу, деревянную чурку и др.). По команде руководителя водящий старается выбить ногой предмет за пределы круга. Играющие препятствуют этому и отбивают его назад. Пропустивший льдинку справа от себя, идет водить. Побеждает тот, кто ни разу не был водящим (первый водящий не считается). Правила игры:

4. Игра начинается по сигналу руководителя.

5. Ударять по предмету можно любой частью стопы.

6. Переступать за линию круга нельзя.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: подвижные игры являются одним из важных средств профессионально-прикладной физической подготовки учителя общеобразовательной школы.

Литература:

6. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений, ФиС, 1951.

7. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Учпедгиз, М., 1947.

8. Профессионально-прикладная физическая подготовка в вузе: Сборник научных трудов. - Саратов. Изд-во «Научная книга», 2001. - 140 с.

9. Жуков М.Н. Подвижные игры: Учеб. для студ. пед. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 160 с.

10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. Пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. — М.: АспектПресс, 1995. - 271 с.

педагога

как одна из важнейших составляющих его компетентности.

А.Г. Тимофеева

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

Реальностью нашего времени являются два параллельно протекающих кризисных процесса – экологический и педагогический. Несмотря на существенные их отличия, есть основания считать продуктивным совместное рассмотрение условий развития обоих процессов, перспективы которых одинаково тесно связаны с формированием актуальных аспектов культуры личности. В качестве точек пересечения сфер «экология», «образование», «культура» принимаются экологическое образование и экологическая культура. Необходимость изменения сознания людей, установления новых экологически сообразных приоритетов, привития экологической культуры, с одной стороны, ни у кого не вызывает сомнений. С другой стороны, становление экологического просвещения как действительно всеобщего, системного, практикоориентированного, т.е. способного реально повысить уровень

экологической культуры в обществе, как и два десятилетия назад, относится все еще к области прогнозов, желаемых, ожидаемых результатов.

Проведенное не так давно по заказу МПР РФ социологическое исследование оценки экспертами системы экологического образования в интересах устойчивого развития в России показало, что в той или иной степени общество не информировано должным образом по экологическим проблемам (это отметили 80% экспертов) [14]. Подавляющее большинство респондентов (91,5%) считает необходимой переориентацию на непрерывное экологическое образование, входящее составной частью в концепцию устойчивого развития. Это означает, что экологическое образование должно сопровождать человека на протяжении всей жизни, во всех сферах его деятельности, включая профессиональную. В этой связи нам представляется целесообразным акцентировать внимание на формирующемся в современной российской педагогике компетентностном подходе и включить в структуру важнейших компетенций элементы экологической культуры личности. При этом особый интерес, с нашей точки зрения, представляет «экологическая» компетентность педагогов. Обоснуем наше мнение.

Понятие экологической культуры четко определено, пусть и занимает в экологическом энциклопедическом словаре всего несколько строк [8]. Вместе с тем это определение скорее позиционирует экологическую культуру в широком культурологическом контексте, но не детализирует внутренние структурные связи, иерархию ее составляющих. Рассмотрение экологической культуры в практическом аспекте, таким образом, допускает большую самостоятельность ее изучающих и, как следствие, содержательные разночтения. Так встречаем: экологическая культура –

- система знаний о взаимодействии общества и природы,
- ценностные экологические ориентации и этические императивы,
- система норм и правил отношения к природе,
- система правовых норм и экономических механизмов, которая формирует у общества потребности и способы их реализации, не создающие угрозу жизни на Земле,
- знания и навыки по изучению природы и ее охране,
- позитивно-созидательные начала деятельности людей, направленные на гармонизацию интересов человека, общества и возможностей природы,

- совокупность разнообразных форм деятельности, в которых находит внешнее отражение экологическое мышление.

Понятно, что экологическая культура общества и экологическая культура личности соотносятся друг с другом как «целое» и «часть», как «общее» и «отдельное» [6]. Вместе с тем вопрос о формировании экологической культуры личности в связи с конкретной практической деятельностью остается открытым, поскольку развивающимся является понятие экологической культуры личности, которое до настоящего времени претерпевает изменения и находит свое зеркальное отражение, например, в формулировках задач, стоящих перед педагогами.

Разумеется, экологическую культуру человека и общества формирует не только школа, однако наибольший практический интерес к экологической культуре проявляют как раз специалисты в области педагогического образования. Как правило, вне педагогического пространства экологический подход оказывается в кризисе [7]. Не случайно все экологи с неизбежностью приходят к проблеме образования. Это объясняется не только инертностью общественного мнения, неоперациональностью, непроявленностью экологических норм, принципов реализации экологического сознания, но и, напротив, некоторыми успехами эколого-педагогической практики. Во-первых, экологическая культура личности интересует педагогику как цель и результат сквозного эколого-педагогического процесса, охватывающего период от дошкольного детства до профессионального становления будущего учителя. Во-вторых, обращение педагогов-исследователей к экологическому подходу дает вариант решения одной из узловых проблем теории и практики образования – обретения личностных смыслов субъектами образования, связанного с выработкой новых неспекулятивных целей и ценностей. Существует мнение, что генерация в лоне теории образования универсальной экогуманитарной парадигмы имеет перспективы качественно изменять оба процесса - экологический и педагогический - в результате их взаимного влияния [7].

Таким образом, актуализируется проблема раскрытия механизмов взаимосвязи экологической культуры, экологического и общего образования, а также подготовки специалистов, способных к решению на практике соответствующих кооперативных задач. И первым встает вопрос, должна ли, и если «да», то каким образом должна быть включена экологическая культура в число качеств, определяющих профессионализм педагога, не являющегося экологом.

В качестве аргумента уместно представить как ошибочное распространенное суждение о том, что научным фундаментом экологической культуры служат только биологические знания, тогда как следование экологическому императиву подразумевает интеграцию всех знаний, как о природных, так и об общественных законах функционирования окружающей среды. Значит, экологическое образование и воспитание как средство формирования экологической культуры личности должны сформировать убежденность каждого человека в объективной необходимости приоритета общечеловеческих экологических ценностей, осознание единства человечества и его экономических, социальных, политических и экологических связей. Отсюда следует, что, во-первых, таковыми должны быть и убеждения педагога, осуществляющего экологическое образование и воспитание. Во-вторых, осуществлять экологическое воспитание в идеале должны все педагоги, вне зависимости от предметной специализации. Тем более что экологическая культура определяет не только широкую эрудицию, высокий уровень общей культуры учителя, но и способствует эффективному осуществлению педагогической деятельности, давая представления об экологии образования, экологии мышления, «экологии духа». Новые требования к образованию и, следовательно, к учителю включают и формирование образовательной среды, развиваемой и самоорганизующейся на основе системы экологических средовых принципов устойчивого функционирования антропных сред и артесред [19]. Экологизация образования должна выражаться в экологической состоятельности образовательной среды и соответствии всех основных составляющих образования основным принципам экологии. Это предполагает и компетентность педагога в вопросах здоровьесберегающей педагогики [12]. Именно экологизация образования в таком понимании может стать механизмом утверждения в практике образования субъект – субъектного подхода – одного из основных принципов взаимоотношений человека со средой жизни.

Приведенные представления голосуют в пользу признания экологической культуры необходимой частью квалификации педагога. В ряду посвященных этой проблеме исследований можно выделить подход А.Гордеевой, которая предлагает формировать и диагностировать экологическую культуру педагога по совокупности присвоенных педагогом *знаний-убеждений* из четырех областей: экология природы, экология человека, экология общества, экология образования [5]. Однако в работе автор не дает ответа, является ли экологическая культура педагога частью его общей культуры наряду с культурой профессиональной, либо входит в состав педагогической культуры. Т.В.Мишаткина, напротив, однозначно определяет, что «экологическая

культура педагогов и воспитателей органично включается сегодня в структуру педагогической этики» и предполагает «экологическую компетентность» и «этическую готовность» [10].

Но для подготовки будущего специалиста решающее значение имеет наличие конкретных механизмов его профессионального становления, эффективность которого обуславливается четким представлением о результате. Поэтому установление границ понятия «экологическая культура учителя», уточнение ее элементного состава, и позиционирование по отношению к профессиональной культуре происходит параллельно с учебно-воспитательным процессом в педвузе. Так, Л.Бобылева свой опыт формирования экологической культуры учителя начальных классов представляет, рассматривая ее с точки зрения развития целостной структуры личности [2]. В соответствии с последней обозначены *когнитивная, эмоциональная, мотивационно-волевая и конативная* составляющие экологической культуры учителя. Методическая работа [9] основывается на тождественном понимании экологической культуры и социально-экологического опыта педагога, к элементам которых вслед за М.Н.Скаткиным и И.Я.Лернером отнесены *экологические знания, эмоционально-ценностные отношения, способы экологической деятельности, в том числе и творческой.*

Задавшись целью уяснить место экологической культуры в структуре профессионализма педагога, нельзя оставить без внимания, что культурологический подход соседствует, по крайней мере, с еще двумя – деятельностным и компетентностным. В рамках этих подходов используются такие характеристики профессионального становления и самоактуализации педагога как: способности, готовность к профессиональной деятельности, уровень мастерства, профессиональная компетентность, ключевые компетенции.

Наиболее строго обоснованной следует признать категорию «способности», выделенную на основе деятельностной концепции отечественной психологии [13]. *Способности* определяются как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Понятие способностей не сводится только к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у данного человека, а характеризуют глубину, быстроту, прочность овладения той или иной деятельностью. В основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может стать условием успешности различных видов деятельности.

Способности тесно связаны с направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. Поскольку способности влияют на качественные показатели формирования умений, навыков, они напрямую связаны с овладением мастерством при выполнении той или иной деятельности. Педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения, развития учащихся. Такая активность включает в себя 5 компонентов. Деятельность – зеркальное отражение способностей, комплекс которых состоит поэтому из тех же компонентов: *гностического, конструктивного, организационного, коммуникативного и перцептивно-рефлексивного*. Для вузовских преподавателей добавляются еще и *исследовательские способности*.

Н.В.Тельтевская придерживается той точки зрения, что **профессиональная компетентность** специалиста является интегральным качеством, включающим в себя *специальные знания и умения, отношение к труду и социальному окружению, способность действовать самостоятельно и ответственно* [15]. При этом подготовка учителей к экологическому образованию и воспитанию рассматривается как необходимый компонент профессиональных знаний. По мнению автора, особую значимость приобретает теоретическая подготовка специалистов, под которой понимается усвоение фундаментальных знаний и *формирование готовности к их практическому применению*. Наличие профессиональных знаний и умение оперировать этими знаниями в практической деятельности – явления не рядоположенные. В этой связи имеет большое значение позиция В.А. Сластенина, который говорит о **профессиональной готовности** – особом психическом состоянии, наличии у субъекта образца структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Такое состояние в случае педагогической деятельности включает в себя *различного рода установки на познание педагогической задачи, модели вероятностного поведения, определения оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата*.

Таким образом, психологическую основу профессиональной пригодности составляют *потенциальный компонент* – совокупность свойств человека, предопределяющих успешность освоения им определенной профессии (в частности способности) - и *реализованный компонент* – совокупность сформированных знаний, умений, навыков, а также психологических, физиологических и других свойств человека, обеспечивающих эффективное

выполнение профессиональной деятельности [3]. Различие между ними аналогично различию между компетенцией и компетентностью. Однако в контексте личностно-ориентированного образования понятия **компетенция** и **компетентность** несут иную смысловую нагрузку.

На примере рассмотренного выше подхода педагогика предстает наукой о стандартизованных (заданных) действиях педагога и результативности этих действий, направленных на знания (педагога и учащегося). И хотя творчество востребовано, в качестве фундамента деятельности выделяются умения педагога соотносить научные, педагогические и методические *знания*, направлять *их* на достижения учебно-воспитательных целей и творчески использовать («*знаниевые*») методы обучения и воспитания. То есть традиционная парадигма образования является по сути своей *знаниевой*. Но сегодня даже среди «алгоритмизированных» исполнителей больше, чем знания, ценятся индивидуальные профессиональные особенности и особые компетенции. Успешность специалиста начинает определяться не объемом знаний, а его мобильностью, умением неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельно получить новую информацию. Все это свидетельствует о становлении нового типа социально-культурного заказа на образование и профессиональную подготовку, в основе которых лежит **индивидуальная модель способностей (компетенций)** [8]. На смену *знаниевой* парадигме педагогике должен прийти компетентностный подход, реализующий личностно-деятельностный характер образования. Это подход, акцентирующий внимание на результате образования. Причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы сведений, а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые.

Сами термины «компетенция» и «компетентность» в педагогической теории и практике пока еще являются предметом дискуссий. Каждое последующее из приводимых определений выделяет новые существенные признаки понятия. В мировой образовательной практике понятие «компетентность» интерпретируется как центральное понятие, которое помимо результатов обучения (знания и умения) включает также систему ценностных ориентаций. «Компетенции» включают в себя знания, умения, и навыки, но не являются их механической суммой. Они – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентностный подход к рассмотрению профессионализма педагога в рамках личностно-

деятельностной образовательной парадигмы, насколько нам известно, пока не разработан.

В.Н. Введенский [4] использует термины **«профессиональная компетентность педагога»**, **«ключевые компетентности педагога»**, рассматривая их в контексте вопросов целеполагания. По мысли автора, педагогические вузы несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных компетенций, а институты повышения квалификации – за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций. Подчеркнем, что автор различает компетентность будущего педагога и компетентность педагога, имеющего профессиональный опыт. В первом случае В.Н.Введенский сохраняет предложенную В.А.Сластениным схему формирования «готовности специалиста», включающей знания, умения, навыки, способности. Исследователь утверждает, что компетентности педагога связаны с его наличным опытом и со спецификой его деятельности в образовательном учреждении. За основу конструирования терминов он выбирает понятие «способности», а для выделения ключевых компетентностей педагога-специалиста – классификацию общих способностей на основе функций психики. В результате структурными элементами модели ключевых компетентностей педагога по В.Н. Введенскому выступают *коммуникативная, информационная, регулятивная и интеллектуально-педагогическая компетентность*. Последняя рассматривается как базовая для остальных. Но если принять вслед за А.В.Хуторским [15, 16], что компетенции в качестве атрибутов характеризуются ценностной окраской, кругом реальных объектов и процессов, по отношению к которым они задаются, а главное – наличием личностных смыслов деятельности, то рассмотренный выше методический подход В.Н. Введенского строго говоря компетентностным не является, а остается деятельностным, но не личностно-деятельностным.

Обобщенный подход, уравнивающий квалификационный и личностный аспекты профессионализма учителя, на наш взгляд, демонстрирует В.И.Андреев [1]. Он характеризует высокий профессионализм учителя, называя такие его составляющие системообразующие качества:

- высокий уровень развития личностных качеств учителя как человека культуры;
- профессионально-педагогическая компетентность;

- овладение техникой педагогического взаимодействия и современной технологией обучения и воспитания;
- способности к педагогическому творчеству и непрерывному творческому саморазвитию и творческой самореализации, которые в их органическом единстве гарантируют устойчивые, достаточно высокие результаты его педагогического труда.

В этой модели сравнительно легко можно найти место элементам экологической культуры с присущими ей целостным синтетическим представлением о мире и месте в нем человека, установками совместного, взаимосогласованного, гармоничного коэволюционирования человека, общества и природы, приоритетами сотрудничества, соразвития, вектором на понимающую, фасилитирующую педагогику. Именно в таком контексте согласуется с позицией В.И.Андреева система компонентов **профессионально-личностной готовности** педагога к осуществлению экологического образования, предложенная факультетом экологического образования Курганского ИПКиПРО [11]. Хотя эта система и образует лишь «нравственно-побудительно-деятельностный» компонент готовности, а ее авторы признают, что огромное значение в подготовке педагогов придают знаниевой компоненте и недостаточно внимательны к деятельностной, тем не менее она (эта система), по нашему мнению, наиболее близка духу личностно-ориентированной парадигмы и понятию «компетенции», связывающему воедино личностный и социальный смысл образования (см. табл.).

Итак, четко структурированной модели профессиональной компетентности педагога в рамках личностно-деятельностного подхода пока не существует. В этой связи на настоящем этапе довольно затруднительно позиционировать в этом конструкте и экологическую культуру-компетентность. Однако вполне очевидно, на наш взгляд, уже хотя бы то, что место ее среди важнейших компетенций будущего и важнейших компетентностей работающего педагога.

Литература:

20. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
21. Бобылева Л. О воспитании экологической культуры. // Высшее образование в России. – 2003. - № 5. – С. 132 – 135.
22. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

23. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. // Инновации в образовании. – 2003. - № 4. – С. 21 – 31.
24. Гордеева А. Экология образовательной среды. // Воспитание школьников. – 2001. - № 2. – С. 2 – 4.
25. Кобылянский В.А. Формирование экологической культуры и проблемы образования. – Педагогика. - 2001. – № 1. – С. 32 - 41
26. Козлов О.Н., Рапацкая Л.А. Книга об экологической культуре учителя. – Биология в школе. – 1999. - № 7. – С.74 – 76
27. Крылова Н.Б. Что такое «личностное знание»? // Народное образование. – 2003. - № 9. – С. 25 – 33.
28. Миронов А.В. Система экологической подготовки студентов – будущих учителей начальных классов. // Начальная школа. – 1991. - № 12. – С. 68 – 73
29. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: Учеб. пособие / Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 304 с.
30. Несговорова Н.П. Факультет готовит педагогов-экологов. // Школа. – 2002. - № 6. – С. 30 – 33.
31. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: Academia АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
32. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 271 с.
33. Тарасова Н.П., Церцек Н.Ф., Рыбакова М.В. Всеобщее экологическое. // Экология и жизнь. – 2004. - № 6. – С. 30 – 35.
34. Тельтевская Н.В. Система профессионально-педагогических знаний: методологический анализ. – Саратов: Издательство Саратовского педагогического института, 1997. – 132 с.
35. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58 – 64.
36. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. // Народное образование. – 2003. - № 5. – С.55 – 61.

37. Экологический энциклопедический словарь. – М.: Издательский дом «Ноосфера», 2002. – 930 с.
38. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред. // Психологический журнал. – 2000. - т. 21, № 4. – С. 79 – 88.

Игры – это не только веселый, но и активный способ достичь многих образовательных целей.

Игры можно использовать, например, для закрепления только что пройденного материала. Кроме того, это более приятный способ повторить пройденное.

Игра – превосходный способ подстегнуть учеников, заставить их активно работать на уроке (причем даже не очень заинтересованных учеников).

Веселая игра – это идеальная возможность расслабиться после трудного устного упражнения или другого утомительного занятия.

Игры помогают снять скованность, особенно если исключить из них элемент соревнования или свести его к минимуму. Застенчивый и слабый ученик почувствует себя более уверенно и будет участвовать в игре активнее, если цель игры – просто повеселиться, а не считать очки и выигрывать. Хотя элемент соревнования часто добавляет оживление и повышает активность, именно он создает большое психологическое давление на учеников, они боятся не справиться с заданием, что выводит из игры застенчивых и отстающих.

Быстрая, спонтанная игра повышает внимание, оживляет, улучшает восприятие, так как на уроках даже у динамичного учителя есть моменты, когда внимание учеников рассеивается.

Как правило, учащиеся лучше запоминают то, что им было приятно делать. Поэтому игры позволяют запоминать глубоко и надолго.

Игры делают процесс обучения, порой трудный и утомительный, веселым, а это усиливает мотивацию к учению. Более того, игры повышают интерес учащихся к изучаемому языку и делают преподавание интереснее и веселее для учителя.

Таким образом, игры имеют важное значение как в педагогическом, так и в психологическом плане. Их можно применять на любом уроке, при обучении любому предмету. Но особую их ценность следует отметить при обучении иностранным языкам, так как при использовании определенных игр на языке у учеников развиваются разные лингвистические навыки: аудирования, говорения, чтения и письма.

Играя с учениками на уроках английского языка, учитель должен стремиться к тому, чтобы правила игры были простыми. Поэтому лучше всего объяснить правила игры на родном языке, а оставшееся время потратить на саму игру.

Игры должны быть универсальными, чтобы их можно было легко подстроить под количество, возраст и уровень знаний учеников. Нет необходимости использовать дорогие и сложные материалы для игр.

Играть можно в любое время. Пятиминутная игра в начале урока, особенно в понедельник, помогает ученикам легче войти в учебный ритм, освежить их память, заинтересовать в изучении нового материала. Разве можно придумать более продуктивный способ повторить изученное на прошлой неделе или даже вчера, чем игра, во время которой ученикам приходится использовать на практике полученные знания?

Когда учитель начинает чувствовать, что внимание учеников пропадает, спонтанный перерыв для создания краткой игровой ситуации позволяет продолжить занятие с более внимательными и свежими учениками.

Игру можно применять не только в начале, но и в конце урока. В предвкушении отдыха учащиеся работают с большим энтузиазмом, а учитель может закончить урок «на высокой ноте», что, возможно, подвигнет учеников ожидать следующего урока с нетерпением.

Итак, рассмотрим примеры игр, которые можно использовать на уроках английского языка для развития различных навыков.

Four – Square (квадрат), например, развивает навыки письма, чтения и аудирования на любом этапе обучения английскому языку. Цель данной игры: увеличить словарный запас и улучшить орфографию. Необходимый материал: словарь, ручка и листок бумаги у каждого. Каждый учащийся чертит таблицу размером четыре на четыре клетки. Учитель называет любые 16 букв алфавита, а ученики записывают их в свою таблицу в произвольном порядке. Затем ученики должны из этих букв составить как можно больше слов, причем только из букв, которые стоят рядом по вертикали, горизонтали или диагонали.

Правила: только стоящие рядом буквы можно использовать в слове. В любом слове можно использовать каждую букву только один раз. Ограничение по времени – 3 минуты. Ученики могут работать группами или индивидуально в зависимости от количества учеников.

Пример:

С Е І К

H S R A

O E P V

M N L O

Необходимо дать ученикам хотя бы 5 гласных. Поскольку в каждом слове должна быть хотя бы одна гласная, ученикам придется очень нелегко, если гласных будет названо меньше 5. Чтобы заставить учеников искать длинные слова, учитель дает дополнительные очки тем, кто сможет составить слова длиннее одного слога. Слова из 2-4 букв оцениваются в 1 очко, слова из 5 букв – 2 очка, из 6 букв – 3 очка и так далее. В продвинутых группах не учитываются слова менее чем из 4 букв.

Фонетическая игра “Sit-for-Sounds” (Если услышишь – сядь). Цель: развить навыки аудирования. Используется на начальном этапе обучения английскому языку. Необходимый материал: специальный список слов наподобие приведенного ниже. Учитель просит учеников встать и говорит: “I’m going to say 4 words. Sit down when you hear one that begins with the sound [d] as in Doll. Ready? Very, Dish, That, Pet,

Те ученики, которые сели вовремя, могут сидеть во время следующего раунда, или все ученики должны вставать во время каждого нового раунда. Тут дело в том, какую цель вы преследуете: потренировать отстающих (тогда остальные останутся сидеть), или дать возможность всем потренироваться различать контрастные звуки. Хорошая практика – произносить поочередно глухие и звонкие парные звуки: v/f, g/k, b/p, z/s, d/t и так далее.

Когда учащиеся перестают делать ошибки, учитель может проделать все то же самое, но при этом повернувшись к ученикам спиной, чтобы они не догадались по движению губ, какой звук был произнесен.

Tic-tac-tense (крестики-нолики с временами) предназначена для учащихся на среднем этапе обучения. Развивает навыки аудирования, говорения и чтения. Цель: повторить времена глагола. Необходимый материал: сетка, нарисованная на доске.

todLa Ne
 ay st xt
 T Ne Th
 nigye
 woxt is
 The do
 we momo
 is ste mo
 ek rni rni
 ev rdarro
 s ng ng
 eniy w
 ag
 ng aft
 O
 ern
 oo
 n

Класс делится на две команды (X и O). Ученики из команды X выбирают ячейку и составляют предложение в том времени, показатели которого они видят в ячейке. Например, Two weeks ago I broke my leg или Next year I'm going to visit my cousins in Moscow.

Правильное предложение позволяет команде занять эту ячейку своим символом. Если допущена ошибка, то ячейка остается свободной, а ход переходит к другой команде. Команды по очереди пытаются занять три ячейки по горизонтали, вертикали или диагонали. Побеждает команда, сделавшая это первой.

Для повторения какой-то определенной категории времени глагола можно использовать сетку с глаголами.

eatsp Sw
ea im
k

Watch	run	Laugh
-------	-----	-------

writewalkDrink

Например, для повторения Present Continuous все девять глаголов должны входить в составленные предложения в этом времени (John is eating his breakfast). Предложения должны быть распространенными. Предложения типа John is eating не принимаются.

Charades (Шарады). Уровень: средний и продвинутый. Цель: помочь ученикам расслабиться, преодолеть замкнутость, повысить внимательность или погасить слишком бурное поведение на уроке. Используется для развития навыков чтения и аудирования. Необходимый материал: множество фраз или коротких предложений, написанных на листках бумаги и лежащих в ящике или мешке.

Ученики по очереди жестами показывают то, что написано на листочках бумаги, вытянутых наугад из мешка. Для создания духа соревнования можно поставить временное ограничение. Например:

He eats pizza every day

They never go bowling on Sunday

My father slept on the floor last night

She will call him next month

Группы с большим количеством учащихся можно делить на небольшие команды по 5 игроков. Игроки по очереди разыгрывают шарады, а их команда пытается угадать предложение. Команде присуждается очко, если предложение угадано дословно и в течение отведенного времени. Другие команды молча наблюдают. Если же они будут говорить или отвлекать игрока, у них

отбирается очко. Для более сильных классов можно использовать в качестве шарад известные поговорки.

Перед началом игры необходимо показать учащимся жесты, которые помогут им передать смысл фраз. Например, “Past” показать пальцем назад за плечо, “Present” показать на пол перед собой, “Future” показать рукой вперед, а также другие необходимые жесты, по усмотрению учителя.

Список литературы:

- 5 Дж. Стайнберг. 110 игр на уроках английского языка. – АСТ. Астрель. Москва, 2003г.
- 6 Первое сентября. - English. № 14 2005г. С. 13, 35
- 7 Первое сентября. – English. № 10 2005 г.
- 8 Первое сентября. - English № 16 2005г. С.13

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Шевцова, г. Новочеркасск

Преобразования в социально-экономической и политической сферах жизни современного российского общества, изменение условий его социокультурного

развития оказывают огромное влияние на отечественную систему высшего образования. Интегрируя вокруг себя различные общественные системы, высшее профессиональное образование (ВПО), представляя собой форму социализации личности, цели и формы которого определяются социумом и регулируются государством, служит личностным целям и обеспечивает индивида знаниями, навыками и умением жить в данном конкретном социуме [1, С.345], становясь, тем самым, залогом успешной профессиональной и социальной жизни каждого человека. Отсюда значительно изменяются функции и роль образования, меняется как модель процесса обучения, так и схема передачи знаний: образование призвано стать системой, которая повышает социальную мобильность личности, формирует новый ценностный подход к жизни. Следовательно, актуальной методологической задачей современной педагогики становится пересмотр методологии, целей, смыслов, как целостного педагогического процесса, так и отношения к личности обучаемого.

Подобное признание личности обучаемого в качестве субъекта своей жизнедеятельности приводит к тому, что педагогу нелегко предугадать точно маршрут его индивидуального развития. На примере изучения в высшей школе предметов гуманитарного цикла мы можем рассмотреть происходящие преобразования механизма учебной деятельности, а также ценностные ориентиры обучающихся. Интересно понять не только общие закономерности феномена гуманитаризации ВПО, выявить роль гуманитарных предметов в формировании личности специалиста, но и развить у студентов ценностное отношение к гуманитарному компоненту профессионального образования, как на когнитивном, так и на реально-поведенческом уровнях.

Целью данной статьи является выявить ценностные основания гуманитаризации образования как одного из основных стратегических направлений высшего профессионального, в частности инженерно-технического, образования. Гуманитарная направленность высшего образования стала альтернативой технократическому и прагматическому вызову современной эпохи, и дискуссия о необходимости гуманитаризации ВПО в российском образовательном сообществе ведется уже не первый год, но научный интерес к этой проблеме не ослабевает. В чем же причина такого непрекращающегося интереса? Нам представляется, что эта проблема имеет два аспекта. Первый исходит из общепризнанного факта, что лишь в условиях широкой гуманитаризации образования может быть достигнута фундаментальная подготовка будущего специалиста. А ведь фундаментальность образования, обеспечивающая специалистам возможность

решать в будущем новые сложные задачи, является главной традицией российского высшего образования. Исходя из этого, процесс подготовки высококвалифицированного технического специалиста должен быть ориентирован на то, чтобы он был потенциально способен эффективно приложить свои знания и умения в будущем. Это, в свою очередь, предполагает формирование гибкой системы образования, целью которой является не формирование «завершенного специалиста», а развитие в нем способности к постоянному самостоятельному приобретению информации. Кроме того, есть и другой аспект проблемы гуманитаризации ВПО - общекультурный. Чем выше уровень общей культуры человека, тем легче ему решать технические или любые другие профессиональные задачи. При этом мы подчеркиваем, что расширение гуманитарных рамок профессионального образования, усиление его креативных компонентов, способны удовлетворить социальные потребности в развитии инициативных, творческих деловых качеств специалиста как личности, обладающей когнитивной ментальностью, владеющей культурными смыслами и ценностями, культурными нормами и ориентирами, а также к ориентации на социокультурную среду [2].

Гуманистическое профессиональное сознание личности специалиста сегодня приобретает особую значимость наряду с профессиональным мышлением (Е.В.Бондаревская, В.В.Краевский, И.Л.Бим, В.В.Сериков, И.С.Якиманская, В.А.Сластенин), что непосредственно связано с развитием социально - и личностно-ценных компонентов, мировоззрения человека в целом. В решении этого вопроса большую роль играют не только специальные знания и умения их применения, но и коммуникативные способности, речемыслительная компетенция специалиста любой сферы деятельности, поскольку вышеперечисленные способности помогают выработке ценностных ориентаций будущих специалистов. Именно поэтому современный этап развития образования характеризуется стремлением проникнуть в основания процесса гуманитаризации высшего профессионального образования, системно и органично вписать гуманитарные дисциплины в учебные планы и программы высшей школы, а также выявить возможности негуманитарных учебных дисциплин для гуманитаризации образования.

В качестве общих целей гуманитаризации ВПО, мы можем отметить:

формирование у студента качеств личности, необходимых для успешной будущей профессиональной деятельности, а также для удовлетворения потребностей саморазвития, самосовершенствования и самореализации;

интегрирование личности в национальную и мировую культуру;

воспроизведение, развитие и совершенствование кадрового потенциала общества;

обеспечение получения студентом профессии и соответствующей квалификации;

содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности с учетом разнообразия мировоззренческих подходов и реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Обозначив цели гуманитаризации высшего профессионального образования, социальную значимость этого процесса, мы можем сказать, что ключевое значение для современной ситуации в российском образовании приобретает такой аспект, как ценностные основания гуманитаризации образования. Актуальность этой проблемы объясняется тем, что гуманитарное образование как феномен культуры представляет собой систему духовно-практического освоения человеком реальности. Предметы и явления окружающего мира не только обладают присущими им объективными свойствами, которые отражаются в сознании, но и находятся в определенных связях с человеком, способствуя или препятствуя достижению поставленных им целей, осуществлению его жизненных планов. Поэтому человек не просто познает предметы и явления действительности, но оценивает их с точки зрения своих стремлений, своих потребностей и интересов. В зависимости от оценок, от имеющихся представлений постепенно складывается определенная направленность интересов, а, следовательно, и деятельность личности. Формируется, таким образом, ценностное сознание - реальный стержень фактически всех жизненных устремлений личности [3, С.6]. Ценностный взгляд на качество образования помогает правильно расставить акценты при отборе его содержания, а при выборе методов и способов обучения и развития обучаемого руководствоваться исключительно личностными, гуманистическими и гуманитарными подходами. Исходя из вышесказанного, важнейшей задачей гуманитаризации ВПО можно назвать развитие личности человека, развитие его способностей к выполнению своих профессиональных обязанностей по критериям общечеловеческих ценностей и культуры.

На наш взгляд, для того чтобы учебный процесс в вузе способствовал развитию такой личности, в системе ВПО по-прежнему должна осуществляться последовательная гуманитаризация. Именно гуманитарные аспекты

профессиональной подготовки способствуют адекватному определению основных путей и направлений формирования специалиста как творческой личности, объединяющей в себе высокий профессионализм с социально-психологическими качествами, способной решать сложные научно-технические и социальные проблемы современности. Кроме того, гуманитарная направленность образования позволяет открывать новые способы и средства в организации и методике образовательного процесса. Плюрализм, альтернативность, креативность, диалогичность, индивидуализация, отказ от унификации учебного процесса, введение новых критериев образованности становятся важнейшими характеристиками современной модели развития образования - все это в своем совокупном действии способствует преодолению существующих недостатков профессионального образования.

Однако несмотря на повышающийся интерес к роли гуманитаризации профессионального образования, содержание гуманитарных предметов, на наш взгляд, ещё недостаточно интегрировано в целостную систему личностно и культуросообразного высшего профессионального образования. Необходимо указать на некоторую инерционность преподавания, т. к. современная теория личностно-ориентированного образования, деятельностный и культурологический подходы ещё недостаточно освоены преподавателями высшей школы, что отрицательно сказывается на создании и применении технологий развития личностного опыта студентов в процессе обучения. Кроме того, информационно-объяснительный подход, преобладающий в образовательном пространстве технического вуза, не предполагает обращения студентов к ценностно-смысловой основе получаемых знаний, практически не актуализирует процессы поиска смысла, выбора, рефлексии, оценивания.

Актуализация разрабатываемой в данной статье проблемы связана с формированием ценностного отношения к такому предмету гуманитарного цикла ГОС ВПО как «Иностранные языки», с развитием разнообразных личностных образовательных стратегий студентов в процессе освоения иноязычного знания. На наш взгляд, логика использования изучения иностранных языков для целей гуманитаризации ВПО должна учитывать специфику гуманитарного знания, его аксиологическую ориентацию, принципиально диалогичный характер и особое значение процессуальной интерпретации. Процесс обучения иностранным языкам в вузе обладает большими внутренними резервами, а основной задачей гуманитаризации ВПО при изучении иностранных языков должно быть введение будущих специалистов негуманитарного профиля в историко-культурно-ценностной

контекст профессиональных задач; задание алгоритмов рассмотрения и анализа фактов и явлений с гуманистической точки зрения [4].

К сожалению, как правило, в образовательном пространстве технического вуза, имеет место недооценка роли иностранных языков, в результате чего, у будущих специалистов инженерного профиля отсутствует представление о ценности иноязычного компонента профессионального образования. Между тем, влияние учебной деятельности по изучению иностранных языков на развитие личности обучаемого свидетельствует о наличии взаимного влияния между процессом овладения иностранным языком и процессом развития определенных качеств личности. Наличие взаимосвязи и взаимовлияния здесь проявляется в том, что на занятиях по иностранному языку, кроме приобретения знаний, навыков, умений, осуществляется совершенствование разнообразных социально-ценных качеств личности, необходимых специалисту.

Неоспоримым фактом является то, что иностранные языки, представляют собой не только определенный объем знаний, но способ и средство достижения и приобретения новых знаний, возможность расширения межкультурных коммуникаций, в том числе профессиональных, значение которых актуализировалось особенно в последние годы вследствие вхождения России в Болонский процесс. Кроме того, нынешнее же российское общество характеризуется наличием реальной потребности в специалистах со знанием иностранного языка. Иноязычная компетентность приобретает особую функциональную нагрузку как вид знаний, способствующих личностной самореализации в условиях современного социума, что тесно сопряжено с процессом профессиональной социализации. Иностранный язык становится одной из наиболее востребованных дисциплин в подготовке будущего специалиста, так как является тем механизмом, который дает ему возможность быть конкурентоспособным на современном рынке труда, позволяет сделать успешную профессиональную карьеру.

На современном этапе развития общества, когда во главу угла ставится компетентность, актуализируются высокий уровень образования и дополнительные навыки, функция изучения иностранного языка заключается в том, чтобы дать специалисту перспективу - понимание идей, тенденций, ценностей. Иностранный язык, таким образом, входит в характеристику профессионального образования как критерий профессионального, экспертного знания, не ограниченного рамками отечественной научно-технологической мысли [5]. Поэтому, на наш взгляд, выпускник, освоивший конкретную

специализацию, должен не только достаточно уверенно владеть иностранным языком в целом, но и уметь ориентироваться в особенностях речевого воздействия в сфере своей профессии, т.е. обладать комплексными навыками прагматической эффективной коммуникации. Сегодня перед молодыми специалистами открываются широкие перспективы и возможности обучения, прохождения практики и работы за рубежом, и, наконец, необходимо быть специалистами, компетентными в профессиональных вопросах на уровне достижений мировой науки и техники, что приводит студентов к осознанию необходимости изучения и получения прочных знаний по иностранному языку. Не менее важным нам представляется, что помимо определенной помощи в профессиональной социализации студентов - будущих специалистов, иностранный язык развивает разнообразные социально-ценные качества личности, обогащает ценностно-ориентированное мировосприятие студентов, развивает интеллектуальную, эмоциональную и деятельностную сферу личности.

Так как же решить сложную задачу развития профессиональных и личностных качеств будущего специалиста средствами дисциплины «Иностранный язык», особенно, если мы примем во внимание такие распространенные негативные моменты как ограниченное учебное время для изучения данной дисциплины, слабую довузовскую языковую подготовку, довольно низкую мотивацию овладения иноязычным знанием.

Мы полагаем, что экспериментальное решение коренных проблем курса иностранного языка, в том числе развитие познавательной активности студентов средствами иностранного языка, развитие дополнительных средств мотивации к изучению иностранного языка является важным шагом в этом направлении.

Авторское исследование и опытно-экспериментальная работа проводилась в 2004 г. на базе Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Этот крупнейший на юге России технический вуз уже несколько лет отстаивает свою позицию в вопросе гуманитаризации технического образования: еще в 1999 году ЮРГТУ (НПИ) совместно с Министерством образования РФ выступил инициатором создания на своей базе своеобразной экспериментальной площадки по гуманитаризации технического образования. Президент ЮРГТУ (НПИ) В.Е.Шукшунов подчеркивает, что этот эксперимент комплексный, поскольку в процессе его реализации возникла необходимость развивать и фундаментализацию образования. Для улучшения качества образования,

подготовки инженеров-творцов, личностей, а не просто носителей сухих инженерных знаний, нужны интегрированные, междисциплинарные знания. Именно поэтому взаимосвязь всех видов знаний - фундаментальных, гуманитарных и профессиональных, позволяет формировать у будущих инженеров целостное представление о мире, учить их системно реализовывать полученные профессиональные знания [6].

Задача нашей экспериментальной работы состояла в том, чтобы подтвердить принципиальную осуществимость обучения иностранному (в данном случае - английскому) языку как средству коммуникации, личностного и профессионального развития личности; оценить эффективность обучения в соответствии с обязательной и вариативной частями стандартов высшего профессионального образования в области языковой подготовки студентов неязыковых вузов; апробировать систему обучения, основанную на коммуникативном, культурологическом, страноведческом, деятельностном подходах к обучению иностранных языков с позиций личностно-ориентированного образования. Целью подобной задачи являлось развитие у студентов ориентировочной основы действий, связанных с получением, анализом, оценкой и переработкой информации из иноязычных источников; формирование у студентов представлений о междисциплинарных связях гуманитарного компонента образования через демонстрацию связей иностранного языка и других наук, возможностей использования иностранного языка как средства приобщения к профессиональному, социальному, культурно-нравственному опыту.

Методической основой эксперимента стали коммуникативный, культурологический, лингвострановедческий аспекты, которые способствуют обогащению предметно-содержательного плана дисциплины «Иностранный язык», а также деятельностный подход при профессионально-ориентированном обучении. Большинство ведущих методистов в нашей стране (С.Г. Тер-Минасова, И.А. Цатурова, И.Л. Бим, И.А. Зимняя) ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения иностранному языку с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей студентов. Неслучайно новые программы дисциплины «Иностранный язык», принятые в контексте стандартов высшего профессионального образования, носят коммуникативный характер, поскольку ведущая функция языка - коммуникативная. Способность к общению, которая затрагивает сферу социальных отношений между людьми, самым естественным образом имеет «выход» на личностные качества человека, позволяющие успешно

взаимодействовать друг с другом. Следовательно, данная способность, будучи универсальным качеством личности, имеет общепедагогическую значимость и создает особое «педагогическое поле», которое позволяет личности осуществлять свои намерения, удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности, достигать практического результата.

С этой точки зрения особую значимость приобретает именно творческая сторона языковой деятельности человека. На основании вышеизложенного можно отметить, что предметом обучающего эксперимента стал процесс обучения студентов английскому языку в соответствии с концепцией личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская), на базе модели обучения, содержащей компоненты национальной и иноязычной культуры. При построении содержания образования культурологический подход расценивается как реализация гуманистической установки в понимании социальной функции человека, которая предполагает включение в контекст содержания образования структуры культуры в различных ее проявлениях, прежде всего, духовной культуры (В.В.Краевский). Интегральным результатом культурологической направленности содержания образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями (А.В.Хуторской).

В процессе реализации личностно-ориентированной технологии в качестве исходной гипотезы мы рассматривали возможность развития у студентов комплекса качеств, характерных для личности гуманистической направленности, способной использовать иноязычное знание, как компонент общей человеческой культуры. Личностно-ориентированный подход к обучению иностранным языкам предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы обучаемого, его индивидуальные особенности и возможности, а также создает предпосылки для большей результативности обучения. Задача педагога, при этом, мы видели в оказании предметно-методической и эмоционально-психологической помощи студентам в процессе их мотивационного и ценностно-смыслового самоопределения в сфере иноязычного знания. На наш взгляд, деятельность преподавателя, связанная со спецификой инженерного вуза, имеет ряд особенностей. Это выражается в том, что личностно ориентированная модель образования предполагает смену приоритетов в построении целей высшей школы: акцент с когнитивного аспекта познания переносится на развитие личности. Следовательно, новые цели требуют переосмысления предметного содержания дисциплины, и обновления ее процессуальной части. Исходя из этого, преподаватель должен быть разработчиком авторской стратегии образования, т. е. составлять

определенные учебные композиции из того, чем располагает личность обучаемого, чем она самобытна и на что объективно способна.

В практический период нами был осуществлен подбор студентов, участвующих в экспериментальном обучении, их анкетирование и беседа, психологическая подготовка к участию в эксперименте. Опрос, проведенный среди студентов ЮРГТУ (НПИ) горно-геологического факультета (специальность 080400 - «Геофизика»), химико-технологического факультета (специальность 250300 - «Технология электрохимических производств»), механического факультета (специальность 150200 - «Автомобиль и автомобильное хозяйство») позволил более детально выделить целеполагательные ориентиры изучения иностранных языков и выявить достаточно низкий уровень мотивации изучения иностранных языков у студентов первого курса, что свидетельствовало об отсутствии у них ценностного отношения к иноязычному знанию. Вопрос, заданный студентам: «Какова, по вашему мнению, основная цель обучения иностранным языкам в техническом вузе?» вызвал явное замешательство, и большинство не смогли сформулировать точно свой ответ: 30% - студентов ответили, что изучают иностранный язык только потому, что он является обязательным в курсе гуманитарной подготовки, но реально они не видят перспектив для дальнейшего его применения; 51% - считают, что иностранный язык - это средство получения дополнительной информации, в том числе и в Интернете; 19% - считают, что иностранный язык - это средство познания и приобщения к мировой культуре, а также иностранный язык - это средство коммуникации между людьми в современном мире. Во многих ответах прозвучала негативная оценка самого факта изучения иностранного языка в неязыковом вузе. По мнению значительного числа студентов (19% опрошенных), иноязычное знание не способствует профессиональному развитию. Анализ результатов опроса студентов позволил определить, что важной характеристикой большого числа опрошенных является утилитарное, упрощенное понимание огромной значимости гуманитарного знания вообще, и знания иностранных языков в частности. Некоторые респонденты ссылались на зарубежный опыт «сугубо профессиональной ориентации» высшего образования.

Исходя из полученных результатов исследования, нашу задачу мы видели в том, чтобы определить причины столь низкой мотивации изучения иностранных языков в техническом вузе и организовать учебный процесс так, чтобы повысить интерес студентов к изучению данного предмета, сформировать познавательный интерес к самому языку, его применению в жизни. Таким образом, диагностическая методика трансформировалась нами в

средство развития социально и личностно-значимых ценностных ориентаций студентов по отношению к изучению предмета «Иностранный язык». Диагностическая часть эксперимента определяла исходный уровень знаний, умений и навыков обучающихся и ее осуществление предполагало последовательное решение трех задач. Первая задача состояла в изучении объективно существующего отношения студентов к изучению иностранного языка, к базовым ценностям гуманитарного образования, к необходимости осуществления оценки собственных действий и принимаемых решений с точки зрения их гуманности, соответствия общечеловеческим ценностям. Вторая задача заключалась в выборе валидных показателей сформированности у студентов ценностного отношения к иноязычному компоненту образования. Третья задача предусматривала анализ и отбор диагностических средств, позволяющих адекватно интерпретировать полученные данные и использовать их в качестве показателей эффективности и целесообразности выбранной модели процесса формирования у студентов ценностного отношения к иноязычному компоненту образования.

Для решения поставленных в ходе диагностического исследования задач, необходимо было выявить отношение студентов не только к конкретному учебному предмету (английскому языку), но и уровень притязаний будущих специалистов, их доминирующие жизненные проблемы, ценности, тенденции их личностного развития, степень осознания ими многообразия гуманитарных проблем будущей профессиональной деятельности. В этих целях первое занятие в экспериментальных группах было посвящено ознакомлению студентов с целями курса «Иностранный язык» в техническом вузе, анализу места и функций данного предмета в системе гуманитарных и естественных наук, тестированию исходного уровня знаний первокурсников, выявлению сложившегося отношения студентов к необходимости овладения иноязычными знаниями. Вводная лекция имела цель проанализировать перечень объективно необходимых личностных и профессиональных качеств, умений, навыков, опыта, компонентов компетентности специалиста (составляющих квалификационные характеристики), способных обеспечить его полноценную деятельность, и указать, какое значение для развития указанного имеет, по их мнению, владение иностранным языком. Таким образом, вводная лекция влекла за собой совместное обсуждение и оценку значимости дисциплины «Иностранный язык» в блоке гуманитарных наук для личностного и профессионального развития будущих специалистов технического профиля. В результате, беседа выявила полярное отношение студентов к ценности иноязычного знания, однако в ходе обсуждения поставленных вопросов

первокурсники пришли к общему заключению, что огромное множество профессиональных проблем может быть решено исключительно благодаря гуманитарному аспекту образования специалиста-инженера, поскольку посредством владения иностранным языком специалист может значительно повысить общекультурный и профессиональный уровень благодаря приобщению к другой культуре, знакомству с передовым опытом в области науки и техники, иному мировоззрению.

В построении схемы экспериментальной работы мы опирались на понятие субъектного опыта, введенного И.С.Якиманской, принципы личностно-ориентированной технологии образования, основанные на культурологическом подходе Е.В.Бондаревской, идеи деятельностного подхода к обучению, описанные И.А.Зимней, принципы личностно-ориентированной системы языкового образования в высшей технической школе И.А.Цатуровой, идеи межкультурной коммуникации С.Г.Тер-Минасовой и авторские разработки.

Для обучения в экспериментальных группах был разработан специальный коммуникативный курс обучения английскому языку, адаптированный к обучению в неязыковом вузе. В качестве основной цели разработки подобного курса мы предполагали дополнительное обеспечение студентов аутентичными материалами не только профессионального содержания, но и лингвострановедческого, в которых представлена уникальная межкультурная информация сопоставительного характера. Важным моментом работы в экспериментальных группах было развитие познавательной активности студентов на занятиях. Нами было отмечено, что привлекательность обучения иностранному языку создает благоприятные психологические условия для интенсивной познавательной деятельности и является обязательным условием, при котором формируется положительное отношение к предмету обучения. В ходе эксперимента мы обратили внимание на то, что отбор учебного материала является важным шагом на пути формирования положительных мотивов обучения, т.к. целенаправленно подобранные тексты задают ориентиры познавательной деятельности студентов, что, в конечном счете, позволяет сделать обучение более эффективным. Тематика текстов, отражающая интересы студентов, содержащая как гуманитарную, так и профессиональную информацию, знакомит студентов с элементами будущей профессии, активизирует историко-культурные знания студентов, развивает креативные способности обучаемых. Система упражнений, направленных на развитие коммуникативных умений, вызывает эмоциональный отклик, стремление к анализу, оценке нравственной сущности поступков и действий людей; умение интерпретировать свои собственные поступки с точки зрения принятых в

обществе моральных норм; учит понимать глубинный смысл (текста, ситуации и т.п.). В качестве технологий, обеспечивающих моделирование личностно-развивающих ситуаций коммуникативного взаимодействия в ходе обучающего эксперимента нами использовались коммуникативно-организационные познавательные задачи, учебно-речевые ситуации, коммуникативные игры (communication games); свободное общение (socialization); «деятельностные задания» (activities); коммуникативные имитации (communicative simulations), включающие анализ типовых профессиональных ситуаций, при которых студентам предлагался фрагмент материала, содержащего проблему профессионального характера.

Анализ проведенной работы показал, что разработанная экспериментальная модель обучения позволяет решить важную задачу: не только обучить иностранному языку, но и дать более глубокие знания о культуре, литературе, истории, социально-политическом устройстве государства, о новейших достижениях науки и техники, что соответствует требованиям воспитания новой личности в современных условиях. Система обучения нацелена на формирование прочных практических навыков и умений учащихся, на развитие их интеллектуального потенциала, на формирование в их сознании системы изучаемых языков, на включение их в диалог культур. Все это помогало решать задачи, направленные на формирование языковой и коммуникативной компетенции студентов в процессе личностной и профессиональной социализации. Предложенная нами обучающая модель позволила не только значительно повысить качество знаний студентов, но и обеспечить дополнительные средства мотивации студентов к изучению английского языка и создать цельное представление об их языковых потребностях.

Анализируя мотивацию к изучению иностранных языков, мы пришли к выводу, что важным фактором формирования постоянной потребности в самостоятельном совершенствовании речевых умений является создание ситуаций для самовыражения студентов. Мы можем отметить, что такие ситуации возникают, если общение в учебной аудитории осуществляется в условиях полной психологической совместимости и комфортности, если преподаватель проявляет постоянный интерес к деятельности студентов, на занятиях студенты имеют возможность обсудить все вопросы с преподавателем, изложить свою точку зрения. Умение преподавателя заинтересовать, привлечь внимание стимулирует самостоятельную деятельность студентов, создает психологическую готовность к восприятию новой информации. Как отметили студенты, главной неожиданностью и особенно значимым опытом для них стало «открытие» потенциала предмета

«Иностранный язык», который предоставлял возможность изучать не только сам иностранный язык как код и средство общения, а проникать с его помощью в культуру, особенности мировосприятия, передовой социальный, научный, технический, нравственный опыт других языковых сообществ.

Проведенная работа практически подтвердила слова И.А. Цатуровой, о том, что процесс обучения иностранному языку, не может быть механическим, поскольку он направлен на формирование и развитие личности обучаемого как субъекта активной творческой деятельности. Поэтому необходимо создавать личностную внутреннюю активность, стремление к эффективному овладению знаниями и способами их достижения. Формированию подобного мотивационного комплекса способствуют различные факторы, в числе которых находятся содержание обучения, способы его репрезентации, индивидуальный стиль взаимодействия преподавателя с участниками образовательного процесса. На основании вышеизложенного, мы можем отметить, что при выборе технологий обучения иностранным языкам с точки зрения личностно-ориентированного подхода предпочтение отдается тем технологиям, в которых обучаемый выступает в роли активного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Результаты нашего исследования показали, что для развития личностных качеств будущего специалиста дисциплина «Иностранный язык» является одной из основных учебных дисциплин, способствующих развитию личности студентов негуманитарных вузов и технических факультетов университетов. Оно осуществляется через формирование уровней гуманитарной культуры обучающихся посредством использования специально отобранного содержания обучения (текстов, заданий, упражнений) с опорой на современные технологии обучения иностранным языкам. При этом мы отмечаем, что отбор содержания обучения иностранным языкам, вариативность учебных текстов и проектирование соответствующих целям гуманитаризации ВПО разнообразных предтекстовых и послетекстовых упражнений к ним, формирует следующие уровни гуманитарной культуры студентов: интеллектуальную, эмоциональную, деятельностьную, коммуникативную. Кроме того, мы констатируем, что привлекательность обучения иностранному языку создает благоприятные психологические условия для интенсивной познавательной деятельности и является обязательным условием, при котором формируется положительное отношение к предмету обучения.

На основании вышеизложенного, мы можем констатировать, что лингвистическая составляющая процесса гуманитаризации ВПО, а конкретно,

изучение иностранных языков в вузе при условии интеграции с другими изучаемыми гуманитарными и техническими дисциплинами, представляет собой важный процесс развития социокультурной личности будущего специалиста в ходе приобретения профессии в соответствии с ее интересами, способностями и социальными потребностями общества. Мы считаем, что все компоненты учебно-воспитательного процесса в системе профессиональной подготовки инженера в негуманитарном вузе должны быть ориентированы на формирование социокультурной личности будущего специалиста через обеспечение взаимосвязи научной, мировоззренческой, общекультурной и ценностной составляющих содержания образования.

Литература:

1. Маркова О.Ю. Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения/ Коммуникация и образование.- СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004.
2. Шубин В.И., Пашков Ф.Е. Культура. Техника. Образование. Днепропетровск, 1999.
3. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. Волгоград: Перемена, 2001.
4. Немирович О. В. Изучение иностранных языков как средство гуманитаризации высшего технического образования. Автореф... канд. пед. наук.- Москва, 1999.
5. Олейничева Е.Б. Иностранный язык как индикатор дифференциации студентов российских технических вузов. Дисс... канд. социол. наук.- Новочеркасск, 2003.
6. Шукшунов В.Е., Ткачев А.Н. Принципы организации непрерывного образования в Южно-Российском государственном техническом университете (НПИ) / Инновационные технологии в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования.- сб. науч. ст. по материалам Всеросс. науч.-практ. конф. - Новочеркасск:ЮРГТУ (НПИ), 2004, Ч.1.

7. Шевцова Г.В. Сравнительная характеристика стандартов высшего языкового образования России и США (на примере неязыковых вузов). Дисс... канд. пед. наук.- Ростов н/Д, 2004.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шестакова Т.Н., учитель математики и информатики Ростовского областного училища олимпийского резерва

Осознавая значимость информационной культуры в современном обществе, необходимо подчеркнуть особую ее роль в профессиональной деятельности каждой личности. Сама профессиональная деятельность, «которая стала определять направленность и специфику динамики мировой культуры со второй половины XIX века, нуждалась в новых информационных технологиях, которые она создала и которыми она сама создавалась» [1]. Возрастание объемов информации неразрывно связано с сокращением циклов обновления производственных, социальных технологий. Базирующиеся на новых достижениях науки преобразования в технологии производства стали опережать темпы смены поколений. Это порождает необходимость постоянного повышения квалификации, обновления знаний специалистов, освоения новых видов деятельности. Для всех членов общества возрастает необходимость постоянного повышения уровня информационной культуры.

Составляющими элементами информационной профессиональной культуры в любом из видов профессиональной деятельности являются нахождение, усвоение и использование специалистом новой, наиболее концентрированной информации в целях повышения своего профессионального уровня и мастерства, знание им современной структуры научных исследований и разработок, осведомленность о деятельности ведущих научных коллективов и ученых, осознанность своей роли как распространителя актуального профессионального знания.

Показателями информационной культуры специалиста любой отрасли можно считать способы получения необходимой информации, включая пути ознакомления с иностранной литературой, интенсивность неформального

общения с отечественными и зарубежными коллегами, ориентированность на распространение новой информации. К показателям информационной культуры специалиста относится также умение формировать собственные поисковые системы, стремление получать доступ к специализированным базам данных, объем и состав личных библиотек. Во многих работах подчеркивается, что характер информационных потребностей специалистов, конкретные информационные запросы также являются показателями информационной культуры специалистов.

Повышение информационной профессиональной культуры невозможно осуществлять только путем количественного накопления компьютерной техники, программного обеспечения. В настоящее время важным является развитие мировоззрения, которое должно быть проникнуто информационной культурой, когда информация становится неотъемлемым, основным компонентом всей жизнедеятельности специалиста любой отрасли.

Из всего арсенала средств, обеспечивающих данный процесс, первостепенная роль отводится образовательным учреждениям, т.к. уровень информационной культуры будущего специалиста в дальнейшем во многом определит успех его профессиональной деятельности. Ориентир системы образования на усвоение обучаемыми определенной суммы знаний себя полностью исчерпал. В настоящее время осознана необходимость формирования у них умения учиться, добывать информацию, извлекать из нее необходимые знания. Как отмечает Н.И. Гендина, «лишь при соблюдении этого условия может быть реализована идея непрерывного образования. В связи с этим особое значение приобретает организация информационного образования и повышение информационной культуры личности,... причем информационная культура одинаково важна как для обучающихся, так и для обучаемых, а все основные характеристики образования, включая его динамику, существенно зависят от информационной культуры» [2, С. 188].

Любой специалист должен владеть своей профессией, обладать профессиональной культурой. Чем выше профессиональная культура специалиста, тем успешнее станет процесс и результат его труда, а подобный совокупный потенциал будет способствовать более эффективному функционированию той или иной сферы деятельности.

Все возрастающая роль физической культуры и спорта как значимого глобального фактора развития культуры современной цивилизации, серьезного стимула разработок наукоемких технологий формирования и управляемого

развития кинезиологического потенциала человека в интересах физического и нравственного оздоровления нынешнего и будущих поколений требует использования достижений современной науки для упорядочения ситуации в этой сфере деятельности.

Сверхзадачей развития физической культуры и спорта в любой стране является овладение максимально возможным числом детей и подростков основными ценностями физической и спортивной культуры, обеспечивающее при прочих равных условиях повышение уровня физической подготовленности детей, молодежи и взрослого населения и связанных с ней параметров их физического и нравственного здоровья, умственной и физической работоспособности и способствующее формированию у них здорового образа и стиля жизни.

Беспрецедентное повышение роли физической культуры и спорта для сохранения и преумножения здоровья нации связано с тем, что физическая деградация современного человека приобрела характер удручающей глобальной тенденции. Человеку не удалось справиться с противоречиями научно-технического прогресса, когда ему были предложены все расширяющиеся возможности использования новых производственных, информационных и коммуникационных технологий, исключающих серьезные физические нагрузки, но предполагающих практически беспредел его психологической и эмоциональной эксплуатации.

Здоровьеформирующая функция физического воспитания в современных образовательных системах приобретает глобальное значение в условиях нарастающих угроз разрушения экологии среды обитания человека и его внутренней экологии. Все это усугубляется беспределом негативных информационных воздействий со стороны СМИ, проблемами алкоголизма, табакокурения и наркомании.

В последние годы в системе образования наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности учащейся молодежи. Резко прогрессируют болезни сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, которые во многом обусловлены недостаточной двигательной активностью в сочетании с неблагоприятными экологическими условиями и питанием.

Между тем известно, что физическая культура и спорт могут не только стать серьезным противовесом этим негативным тенденциям, прямо влияющим на уровень национальной безопасности нашей страны, но и переломить эту тенденцию благодаря формированию нового стимула роста жизненной

активности населения России, формирования нового стиля его жизнедеятельности.

Важнейшим направлением модернизации инфраструктуры массового физического воспитания являются коренные преобразования в системе подготовки кадров для такой области как физическая культура и спорт.

Система требований к качеству подготовки специалистов в области физической культуры и спорта должна предусматривать усиление гуманистической ориентации специалиста, обеспечивать высокий уровень его знаний в области психологии мотиваций, потребностей, свободы выбора занимающимся вида физкультурной или спортивной деятельности. Должна быть существенно усилена подготовленность в вопросах интеллектуального и межличностного взаимодействия учителя, тренера и ученика, способность к ускоренному освоению наукоемких технологий физкультурного образования, воспитания и спортивной подготовки. Учителям физической культуры и тренерам необходимы глубокие знания в области ритмологии естественного и стимулируемого развития физического потенциала человека, умения и навыки выявления типологических и особенно индивидуальных характеристик занимающихся и построения адекватных им программ физического и спортивного совершенствования, а также организации инфраструктур обеспечения их полноценной реализации.

Сегодняшние условия жизни требуют от специалиста в области физической культуры и спорта все более интегрированных психолого-педагогических и медико-биологических знаний для успешной организации оздоровительной и просветительной работы среди населения, формирования культуры здорового образа жизни. Особенности подготовки специалистов физической культуры, спорта и туризма на современном этапе состоят в том, что спортивные вузы обрели образ многопрофильных учебных заведений, ведущих подготовку по значительному количеству специальностей и специализаций. Выпускники одного вуза получают широкий спектр квалификаций. С одной стороны, это многообразие «подвидов» - профессиональный, массовый, рекреационный, досуговый, оздоровительный, развлекательный и т.п. спорт. С другой стороны, для одних и тех же областей деятельности (например, спортивного туризма или массовых спортивных зрелищ), ведется подготовка специалистов с совершенно разными функционально-деятельностными ориентациями (менеджер, преподаватель, режиссер-постановщик, тренер, специалист по пиару, спортивный журналист и т.п.).

Наиболее актуальными акцентами в профессиональной подготовке специалистов оказываются такие, как овладение умениями и навыками освоения передового опыта и научных достижений в персональной и смежных сферах профессиональной деятельности, умениями и навыками постановки задач на инновационные преобразования в конкретных сферах профессиональной деятельности, умениями и навыками организациями инновационных преобразований в технологиях и инфраструктурах конкретных видов профессиональной деятельности. Иначе говоря, важнейшим компонентом профессионализма специалистов физической культуры и спорта является *информационная культура*.

В современных условиях возрастает необходимость повышения уровня информационного обеспечения сферы физической культуры и спорта. На развитие физической культуры и спорта не могли не оказать влияние процессы информатизации, происходящие в обществе. Давно стало очевидным, что дальнейший прогресс в любом виде деятельности связан с получением полной и своевременной информации. Наряду с глобальным характером происходящих процессов в каждой из конкретных областей деятельности имеются свои особенности, обусловленные спецификой содержательной и организационной форм деятельности, их историей и традициями, приоритетами и тенденциями развития. Наметившаяся еще в 70-х годах прошлого века тенденция на включение спорта в контекст глобальных информационных и коммуникативных процессов стала в последнее десятилетие общепринятой нормой. Особый стимул получила эта тенденция в связи с включением в практику организации спортивной деятельности крупных субъектов управления из области политики, финансов, средств массовой информации. Все отчетливой огромный коммуникативный потенциал спорта привлекает организационные и финансовые ресурсы. Соответственно, информационное обеспечение отрасли приобретает взрывной характер и является областью инвестиционного притяжения.

Функционирование сферы физической культуры и спорта невозможно без существования развитой инфраструктуры, которая и представляет определенную совокупность субъектов деятельности. К ним относятся органы управления, организации и общества с их зданиями, сооружениями, базами, учреждения образования и подготовки, средства массовой информации, специализирующиеся на спорте, другие организации и предприятия, осуществляющие коммерческие и предпринимательские проекты в области обеспечения спортивной деятельности. Связывание всех вышеперечисленных групп в единые проекты, обеспечивающие развитие отрасли, возможно только

при наличии развитой информационной оболочки, представляющей в виде требуемой информации материал для оптимального планирования собственной деятельности.

Учебный процесс сопровождается большим объемом самостоятельной работы, овладение навыками которой успешно решается с помощью компьютерных технологий. В условиях компьютеризации учебного процесса, формирования мощных информационных баз данных и несокращающихся в числе и объеме традиционных источников информации очень важно не только дать специалисту определенные знания, но и научить его самостоятельно получать эти знания, привить навыки информационной культуры, информационного труда, поиска, активного и эффективного взаимодействия с современными информационными поисковыми системами.

Информационное образование в связи с этим приобретает важное значение. Попытки найти ориентиры для специалистов на систематический и осознанный поиск нового знания заставляют считать эту проблему серьезной и актуальной, потому что ни одно знание не надежно без его совершенствования. Поэтому основу надежности дает лишь процесс поиска и усвоения знаний, длящийся всю профессиональную жизнь.

Необходимо отметить, что информационная культура формируется как результат собственных усилий личности под воздействием информационной среды не только в широком смысле, но и в узком, например, вуза, библиотеки.

Но для того, чтобы с максимальной полнотой использовать информационные возможности библиотеки, необходимо постоянно развивать навыки информационного труда, информационного поиска, совершенствовать информационную деятельность. Неэффективная информационная деятельность специалиста складывается не только из низких возможностей вуза, библиотеки, но и из его неумения самостоятельно планировать стратегию информационного поиска. Под стратегией информационного поиска понимается определение его главных целей и задач, этапов, которые необходимо уметь выполнять и этапов самостоятельной работы. Недоразумений и потери времени можно избежать, если предоставить потребителю возможность непосредственного доступа к информации. Для этого необходимо выполнение следующих условий:

1. Должны быть известны основные правила и приемы самостоятельного информационного поиска.

2. Рабочее место пользователя должно быть оснащено средствами для реализации прямого доступа к информационным ресурсам через поисковые системы.

Потребителей информации по физической культуре и спорту можно охарактеризовать с двух сторон. С одной стороны, потребители заинтересованы в широком и квалифицированном поиске. С другой стороны, знаний и умений для подобной работы большинство из них не имеют. Другое противоречие заключается в широких возможностях современных информационных технологий и недостаточно эффективном использовании их специалистами. Это связано с недостаточно развитыми навыками самостоятельного информационного поиска, о чем говорилось выше. Учитывая недостаток информационных знаний и навыков у специалистов отрасли, именно библиотеке отводится главная роль в обучении информационному поиску специалиста, а затем предоставлении ему всего спектра информационно-библиографических ресурсов и возможности самому ориентироваться в этих ресурсах, в чем будет проявляться и когнитивная функция библиотеки, поскольку это будет способствовать выбору потребителем той литературы и тех научных школ, которые более близки и адекватны уровню его развития и научному мировоззрению, научным потребностям. В этом смысле информационно-библиографическое обслуживание заключается уже не столько в ориентации конкретного потребителя в фонде реальной конкретной библиотеки, сколько ориентации в отраслевых информационных ресурсах, а также в мировом информационно-библиографическом пространстве.

Являясь такими посредниками в сложной коммуникационной сети, преподаватели информатики должны владеть не только технологией хранения и поиска документов. В новых условиях необходимо, чтобы преподаватель информатики обладал знаниями способов развития, в том числе и при помощи электронных средств. Он должен выступать консультантом для пользователя по методам обработки различного вида информационных источников, потому что его деятельность непосредственно связана с производством интеллектуального социального продукта. С точки зрения информационной культуры, пользователь и сам информатор являются уникальной информационной системой, смысл коммуникации между ними заключен во взаимодействии с современными информационными поисковыми системами.

В училище олимпийского резерва проводятся занятия по основам информационных знаний, содержание которых меняется и совершенствуется в соответствии с развитием современных информационных технологий. Занятия

по основам информационных знаний – это первая ступень в развитии навыков работы с информацией, и она предполагает дифференцированный подход к обучению различных категорий потребителей информации с учетом их подготовленности, квалификации, информационных потребностей и уровня информационной культуры. Необходимо подчеркнуть, что при проведении занятий придерживается блочно-модульного принципа, что означает построение этого курса с позиции пользователя, потребителя информации, исходя из тех информационных задач, которые он должен решать в ходе своей учебной или профессиональной деятельности.

Учителя информатики начинают работу в данном направлении со студентами 1 курса и последовательно продолжает их на последующих курсах в соответствии с имеющимся планом. Теоретические занятия сочетаются с практическим показом и непосредственным доступом обучаемого к работе под контролем специалиста для приобретения необходимых навыков. В настоящее время курс дополнен обзорной темой «Автоматизированные информационные ресурсы в области физической культуры и спорта». Студенты знакомятся с отечественными и зарубежными базами и банками данных в отрасли. Им дается представление о структуре и услугах сети Internet, называются наиболее известные спортивные сайты.

Таким образом, для специалиста физической культуры информационная культура является необходимой. В целом профессиональная культура современного специалиста обязательно включает в себя наряду с интеллектуальной культурой, исполнительно-трудовую, управленческо-организаторскую, физическую культуру, культуру общения и такой элемент как информационная культура со всеми присущими ей свойствами.

ЛИТЕРАТУРА

3. Сараф М.Я. Профессиональная деятельность и культура: вопросы взаимосвязи в условиях информационного общества // Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы. Междунар. науч. конф. Краснодар-Новороссийск 17-19 сент. 1997. – Краснодар, 1997. - С.54.
4. Гендина Н.И. Информационная культура и проблемы становления информационного образования // Культурология и культуроведение: концептуальные подходы, образовательная практика. -М, 1998.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н.В.ЯКСА,

г.Симферополь, Таврический

Становление новой образовательной парадигмы в современном обществе осуществляется в условиях глобальной евроинтеграции, возрастания влияния этнокультурного фактора, перехода к постиндустриальному информационному обществу. Составляющей и фундаментальной остаётся проблема сохранения и развития духовных приоритетов, формирования личности в рамках социального института образования, что создаёт условия для модернизации педагогического образования, поисков путей приобретения индивидом личностных и социальных качеств на принципах межличностного и субъект – субъектного взаимодействия.

В основных законодательных и образовательных документах декларируются принципы многонациональности и поликультурности, ставятся задачи развития фундаментальной образованности будущего учителя на основе онтологических, гносеологических и аксиологических компонентах универсальной поликультурной картины мира.

Научный (историко-педагогический, социально-педагогический, социологический, исторический, философский, психологический, культурологический) интерес к проблеме продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях поликультурности образовательного пространства объясняется системой взаимоотношений, складывающихся между людьми разных национальностей и культур. Свойственное сегодняшнему обществу культурное разнообразие предъявляет требования к обучению детей и молодёжи толерантному взаимодействию, теоретические и методические основы которого пока не нашли своего достаточно полного отображения в педагогической науке. В результате в

поликультурном обществе возникают многочисленные проблемы, связанные с неумением молодёжи продуктивно взаимодействовать с другими нациями и национальностями.

Ведущая роль в обновлении системы образования принадлежит средним и высшим учебным заведениям, поскольку именно здесь закладываются теоретико-методологические и содержательные, методические основы образования, формируется педагогическое мышление и профессионализм будущего учителя.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса сегодня может рассматриваться как уникальный социокультурный и общепедагогический феномен, который позволяет повышать продуктивность функционирования образовательных институтов, учитывая особенности поликультурности конкретного региона.

Взаимодействие относится к междисциплинарной категории, которая фокусирует находки наук, изучающих человека – философии, социологии, культурологи, педагогики и рассматривается на нескольких уровнях реализации: макро, мезо и микро. Макроуровень предполагает изменение образовательной парадигмы, переводение её на новый теоретико-методологический уровень, гуманизацию системы взаимодействия всех социальных институтов и систем. Микроуровень исследует возможности взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса конкретного учебного заведения, осмысливая построение их взаимоотношений, деятельности и общения. Мезоуровень подчёркивает национальную самобытность участников взаимодействия, их поли- и монокультурные особенности, стремление к межнациональному этнотолерантному сотрудничеству. При чём, именно мезоуровень в условиях современной социокультурной и национальной ситуации может выступать как фактор интеграции.

Однако в процессе разрешения обозначенной выше проблемы возникает ряд противоречий, среди которых наиболее существенными являются следующие, между:

- ориентацией образовательных учреждений на фундаментальное общекультурное, поликультурное знание и нереализованностью его в реальной педагогической деятельности;

- настоятельной потребностью формирования у обучающихся основ поликультурного взаимодействия и неадекватными возможностями современной системы образования;
- необходимостью организации образовательного процесса в духе диалога культур и недостаточной разработкой межкультурной составляющей в современном образовательном процессе;
- потребностью в межкультурном толерантном взаимодействии субъектов образовательного процесса и недостаточной её разработанностью в научно-теоретическом и методическом аспектах.

Профессиональное взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях поликультурности отдельного региона рассматривается как автономный социокультурный и общепедагогический феномен со всеми качествами системы (целями, функциями, структурой, содержанием). Особое влияние на социализацию личности оказывают региональные условия: исторические, природно-географические, социально-экономические, социально-демографические, культурологические и другие, что обуславливается иерархией ценностных ориентаций общественной жизни.

В развитии образовательного процесса, с учетом поликультурности проявляются общие тенденции в разрешении ряда проблем (гуманизация, демократизация, интеграция, профессионализация педагогического образования, её соответствие целям развития личности и объективным требованиям общества; модернизация содержания, форм и методов и так далее), а так же специфика историко-культурных, образовательных и педагогических традиций и, особенно профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Системный подход к исследуемому феномену требует изучения как глобальных тенденций и процессов, которые происходят в мире, так и анализ важнейших вариантов развития проблемы межнациональных взаимоотношений в конкретном регионе, что и фокусирует многовековой опыт совместного проживания народов, имеющих значительные экономические, конфессиональные и культурные различия.

Гармоничное функционирование поликультурного общества возможно при условии подготовки обучающихся, к толерантному взаимодействию. Последнее представляет собой комплексное психолого-педагогическое явление,

происходящее, как отмечалось, на трёх уровнях макро, микро и мезо и предполагающее, с одной стороны, наличие системы его организации и модели реализации, а с другой – определение и учёт конкретных социокультурных и региональных условий поликультурности, учёт которых позволит сформировать толерантность личности. Такой подход рассматривается как социальная норма, которая определяет устойчивость к конфликтам в полиэтническом межкультурном контексте.

Реализация концепции поликультурности образовательного пространства, требует нормативно-правового, организационного, научно-методического, информационного и кадрового обеспечения. Как показывают исследования, основой взаимодействия субъектов образовательного процесса является культурологический подход.

Являясь междисциплинарным и разнообразным по своим формам, он реализуется в различных гуманитарных науках, в том числе педагогической, приобретает черты самостоятельного научного подхода, использующего свои методы. Данный подход в условиях профессиональной подготовки изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность содержания и принципов построения учебного плана, расширяет культурные основы и содержание подготовки, вводит в неё критерии продуктивности и творчества (Н.Б.Крылова).

Культурологический подход в профессиональной подготовке обеспечивает реализацию модели культурной школы, школы, которая играет активную роль в духовной жизни общества.

Методологической основой культурологической школы служат следующие представления:

- человек только в процессе духовного развития обретает собственную определенность;
- человек находится в постоянном саморазвитии, становясь субъектом собственной жизни;
- образование – процесс становления и развития личности в специально организованной природосоциокультурной среде;

Одновременно это – культуротворческий процесс, способствующий самосохранению и саморазвитию культуры за счёт трансляции основополагающих духовных ценностей и создания новых культурных форм.

К вышеуказанному необходимо добавить несколько существенных моментов, связанных с культурологическим подходом к подготовке обучающихся к поликультурному межличностному взаимодействию:

- Во-первых, обучающийся и его мир в концепции поликультурной подготовки представляется «культурно-опосредствованным», иными словами, субъектность рассматривается не как изначальное «природное» свойство человека, а как результат сложного процесса взаимодействия индивидуальной природы и социокультурной среды развития и социализации.
- Во-вторых, поликультурная подготовка не только допускает становление обучающегося в контексте некоторых общественных объединений и групп, но акцентирует внимание на образовательном, социальном и воспитательном эффекте их взаимодействия со множеством сред, на необходимости углубленного изучения происходящих процессов в их взаимовлиянии и взаимодействии.
- В-третьих, концепция поликультурности опирается на идею последовательной идентификации обучающихся с все более масштабными социально-культурными и историческими общностями.

Все указанное выше неразрывно связано с проблемой формирования ценностных ориентаций. Как показывает науковедческий анализ, ценности являются предметом исследования различных наук: философии, психологии, социологии, педагогики, поэтому определение их сущности возможно только на междисциплинарном уровне. Наличие конкретных норм и ценностей, несомненно, выражено в практической деятельности индивида, посредством которой субъект осуществляет в себе преобразования, необходимые для образования его «Я».

Сегодня «ценности» с общеметодологических позиций трактуются как значимые для человека объекты (материальные или идеальные). В широком смысле слова под ценностями понимают обобщенные, устойчивые представления о чем-то как о предпочтительном, как о благе, то есть о том, что отвечает каким-то потребностям, интересам, намерениям, целям, планам человека (или группы людей, общества).

Ценность – это не природное свойство чего-то внешнего – предмета, события или явления; в ценности отражено отношение индивида к предмету, событию или явлению; а именно, отношение, в котором проявляется признание этого чего-то как важного, значимого для человека. Ценности – это духовные и материальные феномены, имеющие личностный смысл, являющийся мотивом деятельности человека.

Ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в культуре, в менталитете народа, и провозглашены как норма. Возрастая из данности жизненного мира, каждая сфера деятельности человека обладает имманентным ей ценностным измерением: ценности материальной жизни, экономики, социального порядка, политики, морали, искусства, науки, религии и т.д. (2, С.90).

Одни ценности принято относить к практическим, другие к – духовным. В зависимости от избираемого основания классификации ценности в современной науке делятся на предметные и субъектные, жизни и культуры, ценности-средства и ценности–цели, относительные и абсолютные.

Всякая классификация ценностей по типу и уровню неизменно условна в силу того, что в нее вносятся социальные и культурные значения. Тем не менее, можно представить следующую условно упорядоченную классификацию ценностей: витальные (жизнь, здоровье, благосостояние, качество жизни, комфорт и другие); социальные (патриотизм, равенство, трудолюбие, статус, богатство, профессия, семья и другие); политические (конституция, свобода слова и другие); нравственные (добро, благо, любовь, дружба, долг, верность, честь и другие); религиозные (Бог, священное писание и другие); эстетические (идеал, гармония и другие).

Если современное осмысление образования рассматривает его как способ вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осмысление им смысла жизни, то при этом усиливается роль ценностей, которые в структуре образовательной деятельности человека занимают существенное место.

Полагаем, что ориентация на гуманизм, на другого человека, в первую очередь ребенка, как на личность, влияние на формирование у него собственных ценностных жизненных установок не может быть однопредметной, а должна быть универсальной, охватывающей все жизненно-важные сферы жизни, общества, личности. Согласимся с тем, что ценностные ориентации - это субъектное, активное, деятельностное начало, присущее человеку как субъекту и позволяющее личности максимально проявлять свое взаимодействие с

окружающем миром во всем его многообразии – трудом, людьми, природой и самим собой (3, С.78).

Н.Б.Крылова (1) делит все ценности на две условные группы:

- «ценности жизнедеятельности», к которым отнесены самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка. В их основе лежат поведенческие и деятельностные нормы и социальные ценности, обеспечивающие существование человека в сообществе других людей;
- «ценности добродетели», к которым отнесены альтруизм, другодоминантность, терпимость, эмпатия. В их основе лежат наиболее значимые нормы отношения к другому человеку, имеющие нравственное и психологическое содержание.

Именно эти ценности позволяют не только по-новому, с позиции поликультурности региона, посмотреть на проблему развития личности обучающегося, но и по существу заложить основу для постепенно пересмотра, эволюции всей системы образования в сторону гуманизации и поликультурности. Причем они не будут декларированы извне, не будут напоминать законодательный акт, а будут идти изнутри, через обращение к основам, истокам культурных, национальных традиций и включение их в образовательный процесс любого учреждения.

Ценности жизнедеятельности и ценности добродетели выражают внешне - внутреннюю стороны образовательной деятельности, т.е. направлены как на изменение самой образовательной деятельности, ее характера, так и на позитивное изменение формирующейся, развивающейся личности будущего педагога, становление его профессиональной «Я-концепции».

Разделяя позицию Крыловой Н.Б., мы добавим к ним ценности культуры, как содержательной составляющей процесса образования. Несомненно, что персональная иерархия ценностей очень индивидуальна. Комбинация сочетаний и взаимосвязей ценностных выборов, которые делает обучающийся самостоятельно, бесконечна. Преподаватель лишь разворачивает всю их многоцветную палитру, вскрывая сущность, содержание, место в жизни, влияние на судьбу, профессиональную жизнь. Прослеживание социального развития личности производится, следовательно, через динамику его конкретных и частных отношений к общечеловеческим ценностям,

аккумулирующим в себе достижения, как мировой, так и национальной культуры.

Для гармонизации межэтнической атмосферы и создания необходимых поликультурных отношений в образовательном пространстве конкретного учреждения следует обогатить содержание предметов новым учебным материалом, отражающим культурное достояние, традиции, быт каждого народа. Теория и практика поликультурного образования требуют, чтобы была возможна культурная дискуссия, которая позволила обучающимся адекватно относиться к межкультурному и этническому различию, научиться решать проблемы и конфликты путем диалога, компромиссов и сотрудничества. В этом контексте поликультурное образование призвано сформировать у обучающихся систему ценностей, связанных с реальностью модели мира; помочь им овладеть способами и навыками последовательной мыслительной деятельности в интеркультурной коммуникации; дать представление о них самих, смысле их существования, важнейших жизненных проблемах человека и человечества; сформировать личностные качества, необходимые человеку при его интеграции в иную культуру, навыки толерантного поведения в мультикультурном обществе.

Литература

11. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
12. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов – на – Дону, 1993. – 321 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия, т.2. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.

Бабаян К.Р.,

Ст. преподаватель кафедры ИЯ и КР

СЮИ МВД РФ

Ролевая игра как способ воспитания социального лидера

в процессе обучения иностранному языку на Специальном факультете

К ролевой игре методика преподавания иностранного языка идет уже давно. Упражнения типа «Читайте по ролям, инсценируйте диалог» занимают прочное место в арсенале методических приемов, т.к. всем ясно, что в процессе драматизации происходит более полное осознание текста и одновременно более глубокое восприятие языкового материала. Однако в драматизации присутствуют лишь некоторые возможности ролевой игры. В настоящее время идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны теории, которая получила название «теория ролей», разработанная социологами и социопсихологами. Сторонники этой теории считают, что связь личности с окружающей средой проявляется в том, что личность исполняет несколько социальных ролей, например, в семье – роль сына или дочери, в институте – роль слушателя, в группе сверстников – роль неформального лидера, и т.д. Эти роли в обществе определяют речевое/неречевое поведение человека. От человека в роли сына или дочери – участие в семейной жизни, послушание и уважение родителей; от него же в роли слушателя – примерного поведения и хорошей успеваемости; от него же в роли лидера группы – умелого руководства людьми, принятия верных решений с учетом интересов всех членов группы.

Понятие социальной роли является, таким образом элементом общественных отношений: окружающая среда выступает как первичная социализация. В ней он усваивает социальный опыт, зафиксированный в языке. Поэтому при использовании ролевой игры как средства обучения мы будем говорить о вторичной социализации. Социальные роли в рамках вторичной социализации носят неизбежно искусственный, условный характер (представь, что ты полицейский, преступник и т.д.). Мера условности может быть различной: перевоплощение в реальных людей, литературных персонажей и т.д.; иногда ролевая игра носит характер уподобления, т.е. разыгрываются ситуации, типичные для окружающей среды (полицейский и пострадавший). Но элемент условности присущ всем видам ролевой игры.

Ролевая игра – это речевая игровая и учебная деятельности одновременно. С точки зрения студентов, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Учебный характер игры ими часто не осознается. Для преподавателя же цель игры – обучение диалогическому общению, формирование и развитие речевых навыков и

умений студентов и одновременно воспитание заданных качеств, в том числе – лидерских. Ролевая игра управляема, она обладает большими обучающими возможностями.

7. Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, т.к. она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.
8. Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана.
9. Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Студент входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное «я», но через «я» соответствующей роли.
10. Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, т.к. учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированный действительности.
11. Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ведь ее исполнение предполагает охват группы студентов, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помочь друг другу. При этом удачно найденный жест, немое действие, если оно соответствует ситуации, поощряется всей группой. В результате студентам (с более слабой подготовкой) удается преодолеть робость, смущение и со временем полностью включиться в ролевую игру, таким образом, обучение языку как коммуникации происходит непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей - преподаватель-группа, преподаватель-студент, студент-студент, студент-группа. Эффективность обучения иностранным языкам обуславливается в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету.
12. Ролевая игра имеет образовательное значение, перевоплощение способствует расширению психологического диапазона, пониманию других людей.

Таким образом, ролевая игра обладает большими возможностями в практическом образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят студентам сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Ролевая организация общения требует отношения к студенту как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений обучающихся позволит преподавателю предложить им те роли, которые в наибольшей мере соответствуют особенностям их личности. Важным моментом при распределении ролей становится учет социально-психологических характеристик студентов, под которыми понимается его статус в группе. Поэтому преподаватель должен сознательно управлять этим статусом, выдвигая то одного, то другого студента на лидерские позиции в ходе организации игры. Целесообразно время от времени давать студентам, занимающим в жизненной практике положение ведомых, роли главных героев, а лидерам коллектива поручать роли персонажей, находящихся в зависимом положении. Особенно тщательно отбираются роли для студентов, не пользующихся авторитетом в коллективе. Они должны получать роли положительных личностей, имеющих влияние и популярность по сюжету игры.

Работа над ролью у разных студентов протекает по-разному. Можно использовать индивидуальную, парную и групповую формы подготовки. Все они имеют самостоятельную дидактическую ценность, позволяют связать воедино классную и внеклассную, учебную и воспитательную работу.

После подготовительного этапа (заучивание лексики, ознакомление с темой) можно перейти к проблемным ситуациям, в которых студентам предлагается решить ту или иную задачу. Далее можно приступить к ситуациям с альтернативными решениями для двух и более человек, поднимающим различные проблемы в сфере профессиональной деятельности (естественно, что предварительно необходима консультация (с соответствующими кафедрами). По завершении ролевой игры следует мотивированная оценка преподавателем участия каждого студента в подготовке и проведении конкретной ролевой игры. Кроме языковой правильности преподаватель комментирует выразительность ролевого поведения, а также инициативность студентов на всех этапах работы.

Что касается видов ролевых игр, то их можно условно разделить на 2 основные группы: контролируемая ролевая игра и свободная ролевая игра. Контролируемая ролевая игра является более простым видом и может быть построена на основе диалога или текста. В первом случае обучающиеся знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его.

Вторым видом контролируемой ролевой игры является ролевая игра на основе текста. В этом случае после знакомства с текстом преподаватель может предложить одному из студентов роль какого-либо персонажа из текста, а другим студентам - взять у него интервью.

Что касается свободной ролевой игры, то при ее проведении сами студенты должны решать, какую лексику им использовать и как будет развиваться действие. Преподаватель называет тему ролевой игры, а затем просит составить различные ситуации затрагивающие разные аспекты темы или разделить группу на подгруппы; предложить каждой группе выбрать ситуацию и дать время на подготовку. При необходимости преподаватель оказывает помощь при подготовке. Все темы и задания подбираются с учетом воспитания лидерства.

Итак, в заключение еще хотелось бы подчеркнуть что ролевая игра является очень перспективной формой обучения, т.к. способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии:

- усиливает мотивацию и активизирует деятельность студентов;
- дает возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях.

Поэтому использование ролевых игр на занятиях повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес к предмету на всех этапах обучения.

Ролевые игры способствуют развитию трех важных качеств человека, которые потребуются ему в XXI веке, чтобы не чувствовать себя изгоем:

1. Самостоятельность. Не преподаватель отвечает за студента, а студент, анализируя, осознает свои возможности, сам делает свой собственный выбор, определяет меру активности и ответственности в своей деятельности;

2. Предприимчивость. Студент осознает, что он может предпринять здесь и сейчас, чтобы стало лучше. В случае ошибки или неудачи не отчаиваться, а оценивает ситуацию и, исходя из новых условий, ставит перед собой новые цели и задачи и успешно решает их;

3. Конкурентоспособность. Умеет делать что-то лучше других, действует в любых ситуациях более эффективно. Любая деятельность начинается с преодоления трудностей. Но у людей с лидерскими качествами путь от первых трудностей до первых успехов значительно короче.

Безусловно, игры являются обязательным условием развития студентов

Ролевая игра

Литература:

13. Семенова Т.В. Ролевые игры в обучении иностранного языка № 1, 2005 г.
14. Зимняя И.А. Психология обучения иностранного языка в школе. – М.: Просвещение, 1991 г.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1997 г.
16. Ливингстоун Ролевые игры в обучении иностранного языка. - М.: Высшая школа, 1998 г.
17. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1991 г.
18. Стронин М.Ф. «Обучающие игры на английском языке». – М.; 1998 г.
19. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978 г.
20. Gertraude Heyd – Deutsch lehrerb S.137. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1991.
21. Gruppenarbeit und innere Differenzierung Inge C: Schwerdtfeger, Zangenscheidt, 2001
22. Торунова Н.И. «Деловая игра в профессиональной подготовке лингвистов-преподавателей» стр.77
23. «Кон игра и различные подходы к его рассмотрению сборник филология и культура
24. Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности, как необходимое условие развитие

Формирование «исполнительского образа»

в музыкальном воспитании детей

Н.А Белова,

В период становления новой образовательной парадигмы, утверждается приоритет общечеловеческих ценностей, особую значимость на всех ступенях образования приобретает теоретическое осмысление накопленного педагогами практического опыта работы.

В связи с этим, одним из приоритетных направлений развития отечественного дополнительного образования детей становится его фундаментализация, связанная с формированием методологических и теоретических основ преподавания в детских художественных, музыкальных учреждениях.

Необходимыми условиями становления современного гармонически развитого человека являются - богатство его внутреннего мира, духовность, интеллектуальная свобода, высокий нравственный потенциал, толерантность в межличностном, межнациональном и социальном общении.

Развитие этих качеств невозможно без создания эффективной системы музыкальной подготовки детей, начиная с первых шагов музыкального образования, на что указывают в своих работах Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, Г.Г. Нейгауз, Д.Б. Кабалевский, Т.В. Челышева и др.

Ориентируясь на эти направления реформы, вполне закономерен интерес к поиску новых соотношений между обучением и развитием личности ребенка. Существенной особенностью утверждения этих новых соотношений является направленность на активное формирование личности, на воспитание в ней эвристического мышления, созидательных способностей на базе целенаправленно развиваемого опыта эстетического сопереживания искусства и действительности.

В связи с этим, мы особо выделяем необходимость формирования «исполнительского образа» на протяжении всего курса музыкального образования и воспитания детей.

Если обратиться к истории исполнительского искусства, то можно проследить, на чем основаны высочайшие достижения в этой области, связанные с продолжением традиций, преемственностью поколений. Так, например, русская пианистическая, скрипичная, хоровая, вокальная школы воспитали выдающихся исполнителей, для которых концертная эстрада представляла

кафедру истины, откуда исходило на слушателей доброе слово, убеждающее и увлекающее. Корни такой педагогики лежали не только в музыкальных явлениях, на нее оказали огромное влияние этические идеи творчества Л. Толстого, психологизм А. Чехова, живопись Репина, Левитана, драматургия МХАТ и Малого театров, кинематография Сергея Эйзенштейна, - весь дух русского правдивого искусства, воспринятый исполнителями, отличавшимися интеллектуальной культурой, разносторонними познаниями, широким кругозором. Решающую роль в их подготовке играли философия, психология, достижения различных областей художественного творчества, изучение законов актерского мастерства.

К сожалению, в наше время появилось много музыкантов, в художественном багаже которых превалирует техническое мастерство, технически совершенное, но духовно обедненное исполнение.

Причина такого явления в том, что в современной практике музыкального образования неправомерно сужаются представления о творческом процессе - из поля зрения ускользает необходимость развития общих способностей художественного таланта, при этом наибольшее внимание уделяется технике воплощения образа, на втором плане стихийно развиваются способности, творящие самое содержание художественного образа.

В рамках традиционного музыкального обучения детей обычно не принято поднимать вопросы, связанные с развитием исполнительского мастерства, поскольку его проявление относят, как правило, к развитию высшего уровня индивидуального стиля исполнителя. Считается, что дети, особенно в младших классах и средних, еще не готовы и не способны к индивидуальным проявлениям, к работе в плане исполнительского образа, раскрытия замысла и т.п. Поэтому внимание педагогов направлено в основном на развитие ученика в узко-пианистическом смысле и совпадает с развитием навыков, т.е. формальной стороной исполнения.

Художественные качества часто рассматривают как результат саморазвития в процессе долголетнего обучения всем видам исполнительской техники, в случаях большой одаренности они проявляются как бы сами собой - спонтанно. Другой причиной является то, что в массе своей учащимся легче воспроизводить внешнюю, моторную, физическую работу, чем творчески углубленно проникнуть в музыкальное произведение, его понять. В результате процент учащихся, имеющих «чем» сказать, обычно значительно выше

процента учащихся, умеющих создать художественный образ и имеющих, следовательно, «что» сказать.

Данные факты говорят о недостаточной научной разработанности теоретических основ музыкального образования и воспитания в детской музыкальной школе и, в частности, такой важной их составляющей, как формирование исполнительского образа в музыкальной подготовке детей как фактора развития художественной культуры.

Отсутствие такой системы не позволяет осуществить подлинное творческое развитие детей в контексте культуры, что находит выражение в рассогласованности между потребностью человека в целостной картине мира, как конечном результате образовательного процесса и невозможностью ее обретения из-за разрозненного, мозаичного построения содержания музыкального образования, между постижением в образовании культуры как дискретного явления и бытованием ее в качестве единого непрерывного процесса и объективной необходимостью работать творчески. Данная рассогласованность обусловлена так же тем, что традиционный вариант музыкального воспитания детей базируется на постепенном накоплении знаний, умений и навыков по ряду отдельных учебных дисциплин. При этом важные для практической работы учителя взаимосвязи между ними зачастую оказываются не востребуемыми, в результате возникает несоответствие характера музыкальной подготовки детей, специфике его профессиональной деятельности, выражающейся, помимо отмеченного выше, в неприятии актуальных для современного человека экзистенциальных ценностей и категорий, не находящих места в традиционном варианте образования, но признанных основополагающими в трудах выдающихся педагогов.

Переход на творческий уровень и развитие исполнительского мастерства происходит с момента возникновения представления (понимания) произведения в виде исполнительского образа.

Собственно творческое исполнение - присутствие целостного и яркого музыкального образа, который посредством целостного видения произведения позволяет управлять музыкальным исполнением.

Понятие исполнительский образ обычно связывают с именем крупнейшего исполнителя, педагога и ученого Г.Г. Нейгауза.

Систематизируя иерархическую связь звеньев в работе исполнителя, он утверждал приоритет исполнительского образа: «От образа - к его воплощению - к художественной фортепианной игре». (3,200)

Наиболее важным для исследователя является то, что этот образ имеет объективные признаки, проявляющиеся в исполнении, и которые возможно регистрировать. Исполнительский образ имеет два основных отличия.

Первое: он является продуктом творческого воображения и обладает всеми его основными признаками, непрерывное (от акта к акту) субъектное доопределение образа - невозможность копирования предыдущего исполнения вносит свой вклад в полноту представления музыкального произведения.

Второе: исполнительский образ опосредован образом мира субъекта. Он потому и “проявляет” скрытое в нотном тексте содержание музыкального произведения, его культурный смысл, что пропускает это содержание через все уровни иерархической системы образа мира исполнителя. Об опосредованности исполнительского образа картиной мира и связанной с ней системой смысловых диспозиций свидетельствуют исследования целого ряда психологов, музыковедов, педагогов, показавшие, что конечный эффект музыкального исполнения определяется мировоззрением и влиянием всего жизненного и музыкального опыта и др.

Необходимость развития этих двух важных составляющих заставляют искать новые пути в музыкальном образовании, которые способствовали бы формированию «исполнительского образа» с детства.

Интересна методика В.Г. Ражникова, представленная в пособии нового типа: дневника творческого развития, который позволяет уделить особое внимание на уроке личности ученика, тем самым, усиливая творческую и художественную стороны музыкального обучения. Целесообразно также использование методик других авторов, метод «образного наведения» «расписывание ролей», «цветовых представлений». То есть широко использовать аналогию и ассоциацию в процессе обучения, т.к. ценность их определяется логической природой и ролью в рациональном и интуитивном познании.

Сознательное сопоставление по аналогии ведет к использованию сравнений, олицетворений, метафор, эпитетов, гипербол и др. эмоционально-выразительных средств, которые обогащаются образными параллелями из смежных видов искусства.

Введение специального курса мировой художественной культуры в программы музыкальных школ помогает педагогу по специальности облегчить задачу по установлению ассоциативных связей с другими видами искусств. Это значит, что к реализации (исполнению, которое нужно улучшить), следует подобрать функциональное решение, которое позволит эту реализацию полноценно осуществить, а это требует, прежде всего, включения музыки в более широкий культурный контекст, содержащий резервы для развития исполнительства. Таким образом, осуществляется важная закономерность обучения – формирование многоаспектного подхода к явлениям культуры: социального, нравственного воздействия культуры на общество, эмоционального развития избирательных оценок в процессе воспитания через искусство, индивидуальность творческого формирования потребности в творческой деятельности.

Литература:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971.
2. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М. Просвещение. 1989
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М. 1967г.
4. Ражников В.Г. Партитурная транскрипция. Вопросы психологии. 1980. №1С.137-222
5. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., Педагогика, 1975г.
6. Чельшева Т.В. Основы художественной культуры. М., Владос, 1999.

САМООТНОШЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.И. Березенцева, г. Тюмень

Особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играя важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций, в адекватной включенности субъекта в различного рода деятельность, способствующую раскрытию его внутреннего потенциала и возможностей.

В настоящее время западными исследователями подробно изучается проблема эмоционально-оценочной подсистемы самосознания. К примеру, отечественный учёный И.С.Кон – исследователь психологии юношеского возраста, выделял в своих работах самоуважение, т. е. обобщенное отношение личности к самой себе, как одну из самых важных дифференциально-психологических характеристик личности. Высокий уровень самоуважения означает, что человек «принимает», уважает себя, положительно относится к себе; низкий уровень самоуважения означает острую неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательную оценку собственной личности.

Изучая условия формирования и функции самоуважения большой группы американских старшеклассников 15-18 лет, М. Розенберг нашел, что юноши с пониженным самоуважением характеризуются также неустойчивостью образа «я»; они обычно склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» («представляемое «я»). Это происходит из-за того, что юношам с низким самоуважением хочется скрыть свои подразумеваемые слабости, но необходимость «играть роль» вызывает страх, как бы не сделать ложного шага. Тем самым усиливается внутренняя напряженность. Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что так или иначе затрагивает их личность. Они болезненно реагируют на критику, смех, порицание. Их беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они острее реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают какой-то недостаток в самих себе. Вследствие этого им свойственна склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения человека, тем более вероятно, что он страдает от одиночества.

Пониженное самоуважение и трудности общения снижают также социальную активность личности. Юноши с низким самоуважением принимают значительно меньшее участие в общественной жизни, реже занимают выборные должности и т. д. При выборе профессии они избегают специальностей, связанных с необходимостью руководить или подчиняться, а также предполагающих дух соревнования. Даже поставив перед собой определенную цель, они не особенно надеются на успех, считая, что у них нет для этого необходимых данных.

Такое положение существенно осложняет процесс самореализации человека, создаёт дополнительные препятствия для полноценного развития, постановки и реализации жизненных целей.

Другие исследователи изучают и измеряют более частные аспекты самоотношения-самооценки своих личностных особенностей, ресурсов, способностей, достижений в различных сферах жизнедеятельности. Одно из таких исследований – работа отечественного исследователя А.И. Липкиной. Она рассматривает понятие самооценки как отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику и выделяет следующие виды самооценки: адекватная, когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет; неадекватная, когда человек оценивает себя необъективно, когда его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие, самооценка чаще всего бывает неадекватной.

Заниженная самооценка характеризуется недооценкой человеком самого себя, своих способностей, возможностей, внутреннего потенциала. В тех же случаях, когда человек переоценивает свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, наружность, характерной для него является завышенная самооценка. Липкина в своём исследовании говорит о том, что неадекватная самооценка очень затрудняет жизнь не только самого человека, но и окружающих, тех людей, которые общаются с ними.

Психологическая служба гимназии российской культуры г.Тюмени уже несколько лет занимается изучением проблемы отношения учащихся к собственному «Я», разрабатывает и использует методы работы с неадекватным самоотношением гимназистов, затрудняющим процесс их самореализации и социализации.

Известно, что в процессе обучения учащиеся усваивают знания, развивается их мышление, с одной стороны, и, с другой, у них воспитываются определенные

личностные качества. Когда говорят о развитии мышления, то имеют в виду формирование у школьника приемов умственной деятельности: умения анализировать, обобщать, сравнивать и т. п. Когда же говорят о воспитании личности, то подразумеваются ее интересы, идеалы, организованность, ответственность и другие качества. Между тем сама практика обучения свидетельствует о том, что успех в решении учебных задач зависит не только от умственных способностей ребенка, но и от его личностных свойств, как перечисленных, так и многих других.

Усваивая в процессе воспитания и обучения определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. С возрастом он все с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, чего он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки.

Таким образом, усилия педагогического коллектива должны быть направлены на формирование у ученика умений адекватно оценивать свои способности и достижения, собственную личность, сильные и слабые стороны. При этом гимназическая среда должна формировать у него представление о самом себе как субъекте, способном к активному преобразованию действительности, волевым и надежным, которому можно доверять, при этом уважительно относящимся к самому себе, живущем в мире с самим собой и активно совершенствующемся.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ КАК КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Е.А. БОЧАРОВ

г. Барнаул, БГПУ

К исследованию «культуры» как философско-мировоззренческой, социообразующей, глобальной научной категории обращались многие исследователи (Е. В. Боголюбова, В. Е. Давидович, Э. В. Ильенков, Л. Н. Коган, Ю. М. Лотман, В. М. Межуев, М. Коул, М. Мид, С. Скрибнер, Ч. П. Сноу, Э. Б. Тэйлор и др.). Эта область научного знания настолько широка и многообразна, что представляется целесообразным в данной статье ограничиться лишь рассмотрением того направления исследований культуры, которое наиболее тесно связано с психолого-педагогической проблематикой, причем в более тесном смысле с проблематикой развития общей культуры студента в процессе обучения и воспитания в высшей школе, хотя и здесь нет согласованного единства позиций и взглядов.

Так, например, исследователи М.Коул и С.Скрибнер, анализируя различные направления в исследовании феномена человеческой культуры, приходят к заключению, что в психолого-педагогических науках нет пока общей теории или концептуальной схемы, которая позволила бы строить специфические гипотезы о том, как воплощенный в культуре опыт влияет на течение процесса воспитания и образования и развитие познавательных процессов индивида [1]. Отмечают также, что различные антропологические определения культуры (Э.Тэйлор, Л.Морган, М.Мид и др.) наглядно показывают трудности, с которыми сталкиваются исследователи при попытках сопоставить явления, относящиеся к культуре, с явлениями, относящимися к психике индивида; остается невыясненным, какие именно аспекты культуры следует выделить как потенциально важные, поэтому «каждый исходит из своих собственных предположений» [1, с. 20].

Анализируя в контексте герменевтики историческую взаимосвязь понятий «образование» и «культура», Х.Г.Гадамер указывал, что окончательная шлифовка понятия «образование» закончилась «в период между Кантом и Гегелем», что «применительно к привычному нам значению слова «образование» первая важная констатация состоит в том, что более старое понятие «естественного образования» как формирования внешних проявлений (строение частей тела, пропорциональное телосложение) и вообще произведение природы (например, «горообразование») уже почти полностью отделилось от нового понятия. Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [2, с. 51].

Вообще понятие образования может быть рассмотрено в двух планах. Прежде всего, образование есть относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у детей системе знаний, умений, навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни. Вместе с тем образование представляет собой и процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютную форму бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом. Образование – не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывному накоплению знаний, их переработке и совершенствованию. Становление человека в обществе есть воспроизводство системы культуры на уровне единичного, а способ осуществления этого – социализация «как процесс формирования личности ребенка и приспособление его к жизни в обществе, основывающийся на обучении и приспособлении к культуре, дающий возможность понять эту культуру и сознательно действовать в ее рамках» [3, с. 50].

Анализируя взаимоотношение понятий образование и культура сквозь историческую призму, Г.Л.Ильин подчеркивает, что «сфера образования должна представлять все многообразие мира, культур и культурных образцов или, по крайней мере, способствовать ознакомлению с ними» [4, с. 62].

Неразрывность образования и культуры подчеркивает В.Ф.Сидоренко: «На «вдохе» образование «втягивает» в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [5, с. 86].

Идеи о педагогическом процессе, в котором идет усвоение детьми культурных ценностей, разрабатываются и воплощаются в современных российских педагогических системах Б.Д.Лихачева, В.А.Караковского, Е.А.Ямбурга и др. По мысли Е.А.Ямбурга, современная школа просто обязана постоянно адаптироваться к стремительно меняющейся социокультурной и педагогической обстановке в стране и мире [6].

Констатируя связь образования с экономическими, политическими и иными факторами и условиями существования общества, И. А. Зимняя подчеркивает, что «связь образования и культуры является наиболее тесной... Это не просто обусловливание, это сущностная взаимозависимость, что проявляется, в

частности, в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является культуросообразность» [7, с. 41].

Связь между культурой и образованием проявляется на всех ступенях системы непрерывного образования, и в контексте исследования природы этой связи группой исследователей под руководством И.А.Зимней была предпринята попытка ответить на вопрос, что означает понятие «культурный человек», «общая культура» в современном российском менталитете. Значение этих понятий рассматривалось как применительно к человеку – носителю культуры, так и к отражению их в требованиях Государственных образовательных стандартов для разных образовательных уровней. По их исследованиям, культурный человек – это человек, отвечающий нормам социокультурного развития данного общества во всех формах своей жизнедеятельности – сознании, поведении, деятельности, социального взаимодействия. Говоря о человеке, находящемся в процессе непрерывного образования, следует подчеркнуть, что культура включает образованность как результат образования, но не сводится к ней, находясь в отношении «целое – часть», не синонимизируется и не растворяется в ней. Они находятся в отношении целое (системное) и его важная составляющая. В силу этого можно утверждать, что культура может быть без образованности и, к сожалению, может быть только образованность без внутреннего основания культуры.

Отраженная в зрелом профессиональном сознании взрослого человека, взаимосвязь образования и культуры проявляется уже на этапе начального обучения ребенка. Так, например, Д.Б.Эльконин отмечал, что «учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами)» [8, с. 226]. Однако, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, учебная деятельность, тем не менее, «индивидуальна по результату, т.е. усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий – приобретения отдельного конкретного ученика» [8, с. 227]. Следовательно, опираясь на такой подход, можно полагать, что по своему содержанию учебная деятельность есть «усвоение всех богатств культуры», а по своему результату она есть становление культурной личности, поскольку «богатства культуры» становятся приобретением отдельного конкретного ученика. В процессе осуществления учебной деятельности студент под руководством преподавателя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного

сознания (науки, искусства, нравственности, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Учебная деятельность, осуществляемая студентами на протяжении всего периода профессионального образования, связана с овладением ими указанным содержанием, и этим во многом определяется ход их обще-культурного развития.

Учебная деятельность студентов разворачивается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры. Однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи реальному созданию таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании студентов.

В этой связи остается актуальной для современной педагогики и психологии позиция Л.С.Выготского, который писал, что в процессе культурного развития человек усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления; овладевает особыми, культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития, например, языком, арифметическими символами и т.п. Ребенок научается функционально употреблять известные знаки в качестве средств для выполнения той или иной психологической операции. Согласно Л.С.Выготскому, культурное развитие высших психологических функций проходит четыре основные стадии. Первая – стадия естественно-примитивных, или самых примитивных, культурных форм поведения. Вторая – стадия так называемой наивной психологии, когда человек накапливает известный опыт в отношении средств культурного поведения, но не умеет пользоваться этими средствами. На третьей стадии – внешне опосредованных актов – человек уже умеет правильно использовать внешние знаки для выполнения той или иной операции. Наконец, четвертая стадия характеризуется тем, что внешний знак заменяется внутренним, акт становится внутренне опосредованным [9]. Согласно культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, «элементарно-примитивные формы поведения переходят в опосредованные культурные акты и процессы» [9, с. 326], т.е. в процессе образования и обучения должно происходить повышение уровня развития общей культуры студента. Исходя из этого актуализируется проблема разработки специализированных ГОСТов и образовательных стандартов для высшей школы, направленных на формирование общей культуры человека, которые на сегодняшний момент, к сожалению, отсутствуют. Конечно же, мы понимаем, что эта задача не решается одномоментно и требует больших материальных затрат и существенной перестройки системы образования в целом, поэтому она должна

реализовываться поэтапно и научно обоснованно. Исходя из этого самым приемлемым на сегодняшний момент выходом из сложившейся ситуации, на наш взгляд, является создание и внедрение в образовательный процесс в высшей школе специализированных курсов по развитию общей культуры студентов, разработке и экспериментальной реализации которых должно быть посвящено отдельное научное исследование.

Список литературы

10. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. – М., 1977.
11. Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Пер. с нем. – М., 1988.
12. Щепаньский Я. Д. Элементарные понятия социологии. – М., 1967.
13. Ильин Г.Л. Образование и культура: поиски взаимного соответствия. – М., 1992.
14. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992.
15. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М., 1997.
16. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М., 1999.
17. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. – М., 1989.
18. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. Т. 5.

НУЖЕН ЛИ СТУДЕНТ-ПРАКТИКАНТ ШКОЛЕ?

Бурмистрова Марина Николаевна

заведующая педагогической

практикой Пединститута СГУ,

канд. пед. наук, г. Саратов,

Александрова Екатерина Александровна.,

к.п.н., доцент Пединститута СГУ,

с.н.с. ИРДО РАО

Вопрос директору школы:

- Зачем Вам нужен практикант?

Ответ:

- Внести свежую струю в школу, помочь нам обрести второе дыхание, разбудить вдохновение...

Этот вопрос в тех или иных вариациях занимает и студентов, и вузовских организаторов педагогической практики, и, конечно же, школьную администрацию и учителей.

Важность педагогической практики в школе для студентов, наверное, не нужно доказывать.

А вот на вопрос «Нужен ли студент-практикант школе?» сразу ответит не каждый.

В последние годы, подбирая базы для педагогической практики, мы сталкиваемся с тем, что некоторые директора, завучи и учителя попросту отрешиваются от студентов, дабы не иметь дополнительных забот. Другие принимают студентов лишь потому, что «где-то же надо им учиться», да и учителям небольшой приработок (руководство педпрактикой студентов оплачивается институтом).

И лишь небольшая часть понимает, что работа с практикантами может существенно повлиять на повышение качества работы всего педагогического коллектива школы.

Именно поэтому мы хотим поделиться опытом и идеями организации взаимодействия вуза и школы, посредником которого выступает студент-практикант.

Например, полезной и интересной формой совместной работы студентов и учителей школы являются **научно-практические и методические семинары**.

Для их определения их тематики директор школы может воспользоваться или планами учебно-методической работы, спущенными «сверху», или же, что лучше, провести экспресс-опрос учителей, выявив значимые для них проблемы.

Например, нами были проведены совместные семинары по таким темам, как: «Современные методы учета и оценки ЗУНов школьников», «Индивидуальный подход к учащимся на уроке и во внеклассной работе», «Активные методы обучения в работе со старшеклассниками», «Воспитательные возможности урока», «Внеклассная воспитательная работа в школе: досуг или познавательно-развивающая деятельность?» и др.

В рамках таких семинаров студенты представляют результаты теоретических исследований (как части своего профессионально-образовательного проекта, курсовой или дипломной работы) в виде докладов, сообщений, информационно-тематических справок, обзора литературы и др.

Учителя в свою очередь делятся собственным опытом оптимального решения обсуждаемой проблемы в реальной учебно-воспитательной работе с учениками, предлагают педагогические прецеденты.

Такие семинары мы рекомендуем проводить нетрадиционно. Приведем несколько примеров.

СЕМИНАР «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ»

Цель: предоставить студентам и учителям возможность проявить свою эрудицию в области истории образования.

Оборудование: видео магнитофон, или проектор, или мультимедийная установка, компьютер, CD-диск со слайдами, на которых запечатлены памятники или фотографии выдающихся педагогов на фоне самых знаменитых зданий их родных городов (коллаж). Рекомендуем: Сократ, Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, А.С.Макаренко, Я.Корчак, обложки книг «Великая дидактика», «Педагогическая поэма», вид на Царскосельский лицей, афоризмы.

Ход семинара: ведущий (практикант) объявляет участникам семинара о том, что сейчас им будут предложены для просмотра несколько слайдов.

Задача практикантов и учителей:

- 5) определить: кто из знаменитых педагогов изображен на фотографии или же кому посвящен тот или иной памятник.
- 6) определить: в каком городе жил этот педагог, ориентируясь на фотографии самых знаменитых зданий.
- 7) вспомнить и озвучить педагогическое кредо каждого из этих педагогов.
- 8) определить автора того или иного афоризма или книги.

Показ слайдов сопровождается музыкальными отрывками произведений, максимально соответствующими национальному колориту страны, из которой родом тот или иной педагог.

СЕМИНАР «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕЦЕДЕНТЫ»

Цель: предоставить участникам возможность показать свое умение понимать детей и коллег, находить рациональные способы разрешения педагогических прецедентов.

Оборудование:

2. магнитофон, диск с записями, необходимыми для сопровождения сценок-прецедентов.

Ход семинара: ведущий (практикант) объявляет участникам о том, что сейчас им будут предложены для просмотра несколько сценок, которые разыгрывают различные педагогические прецеденты («Не хочу учить уроки!», «Не пойду завтра в школу!», «Дайте еще поиграть на компьютере!», «А я не выйду к доске!», «Мы вместе списывали: у него пять, а у меня – три!», «Я учил, но опять двойка...»).

Задача участников:

3. определить: в чем состоит проблема? Из-за чего возник прецедент?

4. предложить свой вариант разрешения прецедента.

СЕМИНАР «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХОККУ» (домашнее задание)

Цель: предоставить участникам возможность сформулировать свое понимание философии профессии.

Оборудование: видеомаягнитофон или мультимедийная установка, компьютер, CD-диск со слайдами, на которых запечатлены виды Японии и национальные атрибуты; маягнитофон, CD-диск с записями японской музыки.

Ход семинара:

Ведущий (практикант) объясняет участникам семинара о том, что такое «хокку» и его структуру (5 слогов – 7 слогов – 5 слогов). Читает несколько хокку для примера. Предлагает другим практикантам и учителям попробовать свои силы и написать хокку, в котором отражено их педагогическое кредо.

Далее участники по очереди читают свои произведения. Этот процесс сопровождается японскими мелодиями и слайдами с видами Японии, цветущих веток яблони и других национальных атрибутов.

По нашим наблюдениям, подобные семинары наилучшим образом помогают студентам интегрировать теоретические знания в практическую работу, а учителям – освежить, а может быть и обновить профессиональные знания, дают возможность презентовать собственные педагогические находки, идеи, обобщенный опыт.

Во многих школах стали популярными **выездные кафедры**, которые организуются педагогами института, специалистами различных областей знаний для учителей школ в целях повышения их профессиональной компетентности.

В продолжение этой работы студенты под руководством (и при непосредственном участии) учителей школы проводят **микро-исследования по психолого-педагогическим и методическим проблемам**, результаты которых по итогам практики публикуются в ежегодном студенческом сборнике статей «Педагогическая практика: поиски, исследования, эксперименты».

Во многих школах стали традиционными **научно-практические конференции** как одна из форм сотрудничества вуза и школы, дающая возможность учителю реализовать свой творческий потенциал.

Для молодых учителей и практикантов на базе школы часто организуется **цикл семинаров и занятий**, которые проводят вузовские ученые совместно с учителями-наставниками в форме лекций, практикумов, собеседований, консультаций, открытых уроков с их последующим подробным анализом.

Очень высоко оценивают учителя школ и использование такой формы совместной работы со студентами как **профессиональные мастерские**.

Например, на базе одной из школ мы организовали *«Студию профессионального образа современного учителя»*, объединяющую блоки *«Ораторское мастерство учителя»*, *«Имидж учителя»*, *«Невербальность в общении или О чём говорят мимика и жесты в поведении учителя?»*, которые отражают важные компоненты профессиональной культуры учителя.

Студия размещалась в трех кабинетах школы – мастерские студии, соответственно названным блокам и целью своей работы ставила взаимооценку педагогической деятельности практикантов и учителей, выявление негативных моментов в поведении и общении начинающих учителей, анализ причин их появления и определение путей коррекции.

Работа в студиях велась по графику целый день, поэтому и учителя и студенты могли поочередно посетить каждую.

В работе мастерской студенты, пользуясь широко известной методикой *«Мозаика»*, представляли и обсуждали результаты проведенного самонаблюдения и наблюдения за «коллегами», в ходе диалога вскрывались негативные моменты, мешающие профессиональной деятельности и развитию учителя.

Заметим, что в целях соблюдения принципа свободы каждого, обеспечения комфортных психологических условий, имена практикантов, а также учителей допускаявших серьезные ошибки, промахи и т.д. не назывались, т.е. работа велась анонимно. *«Мозаика»* хорошо сочеталась с *«Методом комиссий»*, предполагающим участие экспертов (директор и его заместители, опытные учителя, преподаватели вуза), оценки которых дополняли мнения участников обсуждаемой проблемы и способствовали выработке объективной комплексной оценки деятельности практикантов. Кроме этого каждый участник (по желанию) как практикант, так и учитель мог получить письменное резюме о

себе и своей работе *«Профессиональный портрет глазами учеников, коллег-практикантов и педагогов»*.

Такое, безусловно, ценное открытое взаимодействие практикантов с более опытными коллегами и наставниками помогает и тем и другим выстраивать образ своего «Я-профессиональное», обретать свой индивидуальный стиль педагогической деятельности и определять пути профессионального самосовершенствования.

Интересными в плане обмена педагогическим опытом, на наш взгляд, являются и **мастер-классы, тренинги** педагогического взаимодействия и общения, которые проводят опытные учителя и вузовские педагоги, передающие свой опыт, идеи, методики, технологии начинающим и будущим учителям.

Во многих школах практиканты помогают создавать **банк методических идей** (или педагогический банк инноваций), включающий материалы обобщенного педагогического опыта, модели уроков, методические рекомендации.

Например, под руководством преподавателей кафедры педагогики студенты создают **картотеку воспитательных дел** в школе, разрабатывают их проекты, как правило, инновационные, что объясняется тягой студентов – начинающих учителей, не обремененных ежедневной рутинной, к поиску нового, интересного, творчески оригинального.

Неоценимую помощь учителю в дальнейшей работе могут оказать **наглядные и раздаточные дидактические материалы** для учащихся (макеты, модели, таблицы, карточки, тесты и т.п.), созданные студентами, на изготовление которых у учителя попросту не хватает времени.

Полезными, на наш взгляд, для школы могут стать и организованные практикантами **выставки** новинок психолого-педагогической, методической литературы, статей из периодической печати, а также студенческих моделей уроков, наглядных пособий, компьютерных дидактических программ и т.п.

А еще практиканты могут создать в школе **видеозал** для демонстрации родителям художественных и научно-популярных фильмов по проблемам воспитания и обучения, способствующих пониманию ими своих детей (предположим, что родителями, встречающими своих детей после уроков, могут увидеть фрагменты кинофильмов в своеобразном «зале ожидания»).

Практиканты могут создать **музея рационального воспитания**, который также может разместиться в «зале ожидания». В его экспозицию мы рекомендуем

включить не портреты великих педагогов, а стенды, например, «Из года в год» - с описанием интересных семейных традиций, «Полезные родительские советы», «Если ребенок...» – также основанные на советах педагогов и психологов, выполненных в виде кратких предложений по структуре «если..., то - ...».

А вот ещё один пример. Руководство одной из школ, работающей в режиме постоянного развития, попросило студентов в конце практики написать небольшой отчет на одну из тем: «В этой школе мне нравится ...», «Что бы я изменил в школе, если бы стал директором», «В эту школу никогда не вернусь потому, что ...». Анализ полученных материалов помог обратить внимание педагогического коллектива на некоторые просчеты в организационно-хозяйственные моменты в работе школы («не слышен звонок на третьем этаже», «нет ручки на двери кабинета», «очень скользко у входа в школу»), некорректное поведение некоторых учителей и педагогические ошибки («кричат на детей», «выгоняют из класса опоздавших, не выяснив причины», «задерживают на всю перемену», «задают очень много на дом», «уроки какие-то неинтересные») и др. Сторонний взгляд...

Как показывает опыт, такое сотрудничество учителей школ, студентов и педагогов института,

во-первых, способствует комплексному рассмотрению и глубокой проработке значимых для современного школьного образования педагогических проблем.

Во-вторых, помогает студентам увидеть ранее изученные знакомые факты, явления с новых сторон, переосмыслить теорию с практической точки зрения, всесторонне осмыслить и обобщить свой опыт педагогической деятельности и дать ему теоретическое обоснование.

В-третьих, придает педагогической работе учителей исследовательский характер, знакомит их с «теоретическими новинками», помогает подготовиться к аттестации на более высокий разряд.

Нередко такая работа переводится в русло научно-исследовательской, экспериментальной инновационной деятельности на постоянной основе в соответствии с договорами о сотрудничестве между школой и институтом.

Таким образом, полезность работы школы со студентами-практикантами очевидна. Надеемся, наш опыт поможет Вам разнообразить формы взаимодействия школы и вуза, школы и практиканта в общем деле подготовки будущих учителей.

РАННЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

М.В. ГРИГОРЬЕВА,

Л.Е. ТАРАСОВА,

г. Саратов,

Пединститут СГУ

Первое знакомство с профессией начинается в дошкольном возрасте в процессе детской сюжетно-ролевой игры. Уже в детской игре, отражающей в условной форме элементы трудовой деятельности взрослых, ребенок начинает приобщаться к будущему труду, овладевает основными смыслами человеческой деятельности, развивает способность достигать намеченные цели, а также способность к самооценке, что важно для дальнейшего развития ребенка как будущего субъекта труда. Но наиболее полно чувство сопричастности с конкретными видами трудовой деятельности происходит позднее, в юношеском возрасте.

Современная ситуация в системе образования характеризуется конкуренцией и акцентированием целей на подготовке учащихся к обучению в вузах. Следствием этого является снижение возраста учащихся, в котором общество требует от молодого человека определиться с выбором профессии.

Современные образовательные программы предлагают учащимся освоить углубленные знания в системе до вузовской профессиональной подготовки, начиная с восьмого класса общеобразовательной школы. Однако, в возрасте 14 лет учащиеся, как правило, не имеют «способности видеть свою жизнь в контексте непрерывности как ретроспективно, так и в перспективе» [2].

Профессиональное самоопределение характеризуется системой ценностных ориентаций в отношении к профессиям, в которых проявляются интересы,

склонности, потребности, убеждения, идеалы личности. Ценностные ориентации могут играть роль целепобудителей, если соотносятся с жизнедеятельностью личности в целом, образуют субъективное отражение отношения человека к некоторым аспектам социальной системы. Ценностные ориентации аккумулируют в себе личный и социальный аспекты профессионального самоопределения. Поэтому основной целью школьного психолога, проводящего работу по профессиональной ориентации и оказывающего помощь подросткам в процессе профессионального самоопределения, является выяснение личных и социальных аспектов профессионального самоопределения у подростков, соотношения этих аспектов и устранение при необходимости несоответствия между ними.

Осуществляя содействие профессиональному развитию индивида, практическая психология образования использует психодиагностические методики, выявляющие устойчивые особенности личности, такие как темперамент, характер, уровень развития интеллекта, профессионально важные навыки и т.д. При этом необходимо так рассказать подростку о выявленных характеристиках, чтобы полученные результаты он принял личностно, чтобы он не только знал, на что способен в будущем, но и то, как он ведет себя в достаточно узко локализованной по времени ситуации профессионального выбора.

В ситуационно-специфическом поведении, - то есть в отдельных, зависящих от конкретных условий, решениях, которые и представляют собой реализацию внутренних факторов профессионального выбора, может осуществляться разная мера интеграции тех или иных устойчивых особенностей личности, в качестве которых, если речь идет о профессиональном выборе, рассматриваются прежде всего ранее сформированные у этой личности способности и интересы. При этом само ситуационно-специфическое поведение может осуществляться достаточно адекватно, - когда оно основывается на долгосрочном планировании, на принятии уверенных решений, на готовности к самоизменениям и пр., - даже если условия, в которых оно осуществляется, далеки от оптимальных. В частности, адекватное ситуационно-специфическое поведение при профессиональном выборе возможно даже тогда, когда устойчивые особенности личности имеют некоторые дефекты, например из-за того, что предыдущие этапы профессионального развития были осуществлены не вполне гладко, оказались несформированными профессиональные интересы.

Принципиальное значение имеет понятие профессиональных установок, выражающих собой готовность индивида принимать профессионально важные решения. Сами установки связаны, с одной стороны, с объективными требованиями самих ситуаций профессионального выбора, то есть с задачами профессионального развития, а с другой - с уже имеющимся у личности опытом решения жизненных задач.

В рамках современной культуры задачи профессионального развития, на которые ориентирован индивид, достаточно стереотипны. Так, основные задачи профессионального развития соответствуют институтам общего профессионального образования и могут быть представлены следующим рядом: выбор профессии как завершение общего образования; профессиональное самоопределение в ходе профессионального обучения (например, в межшкольных производственных комбинатах, профессиональных училищах, техникумах, вузах); достижение высокой производительности при адаптации к профессиональной деятельности: профессиональная самореализация и овладение мастерством.

Наряду с нормативными задачами могут возникать и индивидуально-специфические (переобучение, повторный профессиональный выбор, прерывание профессиональной деятельности и т.д.), поэтому профессиональные установки характеризуются готовностью личности не только решать предъявляемые ей задачи, но и активно выбирать эти задачи и модифицировать в соответствии с ними собственное поведение.

В данной статье представлен опыт работы школьной психологической службы в направлении оказания помощи учащимся седьмого классов в процессе профессионального самоопределения и выбора предметов для углубленного изучения.

Основной парадигмой деятельности школьной психологической службы в этом направлении выступало понятие субъективного восприятия индивидом окружающего мира в аспекте возможностей его познания и овладения им.

На предварительном этапе работы по раннему профессиональному самоопределению психологи гимназии встречаются с учащимися седьмых классов и их родителями, объясняют им цели данной работы, создают мотивацию на сотрудничество, ориентируют на выбор класса с определенными предметами для углубленного изучения, информируют о возможности изменения выбора направления обучения на всем протяжении пребывания в школе в последующие годы.

На первом этапе в ситуации профконсультационной беседы с учащимися, имеющей целью оказание помощи в решении вопроса о профессиональном выборе, фиксируются все высказывания подростков по этой теме, в результате чего формируется базовый список из более чем ста высказываний о профессиональном выборе и профессиональной карьере, представляющих собой разнообразные оценки различных аспектов этого процесса. На основе анализа высказываний компануются блоки, которые рассматриваются как средство выявления индивидуальных особенностей профессиональных установок подростков, находящихся в ситуации выбора профессии. Затем всем учащимся параллели седьмых классов предлагается "Опросник профессиональных установок подростков" И.М. Кондакова [1].

На втором этапе проводится исследование познавательных интересов в связи с задачами профориентации, для чего используется карта интересов – вопросник из 174 вопросов, отражающих направленность интересов в 29 сферах профессиональной деятельности. В результате определяются выраженные интересы к определенным сферам деятельности у каждого ученика и преобладающие интересы для класса. Ориентируясь на эти результаты, куратор организует тематические классные часы, в подготовке которых участвуют сами учащиеся, нередко приглашаются представители интересующих подростков профессий. Особо подчеркивается, что для освоения определенной профессией человек должен обладать определенными качествами, отвечающими требованиям, предъявляемым этой профессией к человеку, поэтому очень важно, выбирая профессию, знать требования для каждого типа, класса, отдела и групп профессий.

На классных часах рассматриваются различные вопросы, связанные с конкретной профессией: условия работы, необходимые знания и профессионально важные качества, пути получения профессии, сложность и особенности труда и т.д. Особое внимание уделяется значению и важности данных профессий в стране и в регионе, тем самым уже на первом этапе работы происходит уточнение личных интересов в соотнесении их с социальными требованиями и совмещение личного и социального в ценностных ориентациях школьников.

Одновременно психологи консультируют учеников, у которых не выявлены выраженные интересы и обнаружены отрицания многих сфер профессиональной деятельности. Наиболее распространенные причины данного явления – рассогласование личных и социальных аспектов в системе их ценностных ориентаций (так, например, интересы этих учеников находятся

в сферах деятельности, неприемлемых обществом). Одной из причин является также нарушение общего личностного развития или нарушение развития одной из сфер личности, чаще всего – эмоциональной (повышенная тревожность, депрессивность, агрессия, негативизм и т.п.). С такими учащимися проводится психологическая коррекция развития личности.

На втором этапе определяются склонности семиклассников к некоторым типам профессий. Для достижения данной цели используется методика ПДО, дающая возможность выявить склонности к пяти типам профессий: «человек – техника», «человек – человек», «человек – природа», «человек – знак», «человек – художественный образ».

После обсуждения результатов с учащимися и соотнесения этих с выявленными ранее интересами, на третьем этапе проводятся тесты достижений по предметам углубленного изучения и тесты интеллекта. Консультационная работа, сопровождающая все этапы работы по оказанию семиклассникам помощи в процессе профессионального самоопределения, преследует две основные цели. Первая – поддержать и утвердить в правильности выбора тех учащихся, у которых не обнаружены расхождения между интересами и социальными нормами и требованиями, между интересами и склонностями и способностями. Вторая – помочь семиклассникам, у которых обнаружены такого рода расхождения устранить или сгладить их. В любом случае данная помощь имеет недирективную форму и оказывается в виде совета. Данная работа с учащимися 7 классов заканчивается этапом принятия решения и выбором класса для углубленного изучения определенных предметов.

В последующие годы обучения в 8 – 11 классах помощь школьникам в профессиональном самоопределении оказывается индивидуально по мере необходимости.

Такого рода систематическая и целенаправленная работа по оказанию помощи семиклассникам в раннем профессиональном самоопределении позволяет им осознанно в соответствии со своими интересами и способностями, а также с требованиями общества и ближайшего социального окружения осуществить правильный выбор сферы профессиональной деятельности, на основе которого в старших классах принимается решение о выборе конкретной профессии и места профессионального обучения. Результаты наблюдений за старшеклассниками свидетельствуют об эффективности данной работы, так, решение о выборе направления углубленного изучения предметов меняют в

последующих классах в среднем лишь 1,7 % школьников, а выбирают профессию и место дальнейшего профессионального обучения в соответствии с направлением углубленного изучения предметов – в среднем 86 % школьников.

Литература:

1. Кондаков И.М. Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: Канд. дисс. М., 1989, с. 78.
2. Эриксон Э. Цит. по Психология самосознания: Хрестоматия/ Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2000, с.522.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Е.А. ИВАНАЕВСКАЯ,

г. Самара, СИПКРО

Современные процессы обновления педагогических концепций образования, усиление значения становления конкурентоспособной личности делают проблему формирования социальных компетенций детей и подростков актуальной. Человеческое общество при любом социально-экономическом и политическом устройстве заинтересовано в успешной интеграции подрастающего поколения в общественные отношения, его социальном становлении.

Идея компетентностно-ориентированного образования, опирается не столько на строго научное понятие компетенции, сколько на управленческое понимание

желаемого результата. В связи с этим социальные компетенции следует рассматривать, прежде всего, как образовательный результат, а процесс их формирования как комплекс технологий, который обеспечивает достижение результата. В настоящее время в педагогической науке формируется технологическое обеспечение процесса формирования социальной компетенции детей и подростков в условиях временного детского объединения учреждения дополнительного образования. Одной из таких технологий является технология индивидуализированного педагогического консультирования (ИПК).

Среда временного детского объединения обладает рядом потенциалов, которые позволяют говорить об эффективности педагогического воздействия на детей и подростков с целью формирования социальных компетенций. Среди них: автономность воспитательной системы, изолированность от неблагоприятного воздействия микросреды, эффект социальной новизны, быстрая смена моделей социального взаимодействия и другие.

Приезд ребенка в детский лагерь всегда предполагает стремление приобщиться к иному, нерегламентированному, ритму жизни. В связи с этим особо актуальным становится задача выбора оптимальной технологии педагогического воздействия, которая способствовала бы освоению ребенком социального опыта и обеспечивала бы его самореализацию в различных социальных ролях.

Временное детское объединение имеет свои особенности. Прежде всего, эти особенности связаны с постоянно изменяющимся составом детей. При этом каждый ребенок, приезжающий в лагерь, привозит с собой социальные нормы своего постоянного обитания. Эти нормы не всегда социально приемлемы по своей направленности. Во временном детском объединении постоянно происходят столкновения различных ценностей: норм, которые в представлении детей являются значимыми, и норм, которые задаются педагогическим коллективом лагеря.

Возникает нетипичная для постоянного коллектива ситуация, при которой формирование норм отношений происходит каждый раз заново при каждом новом заезде детей в лагерь, при этом не всегда дети принимают и присваивают эти нормы, что является причиной создания конфликтных ситуаций. В связи с этим педагогическое воздействие должно осуществляться в форме проблемного консультирования с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

Практика многолетней работы лагеря труда и отдыха «Ямал» (Болгария) демонстрирует успехи в социальном развитии детей, которое осуществляется на основе компетентного подхода к формированию личности. Дети включаются в разнообразное деятельностное поле, которое состоит из пяти основных составляющих: отдых, труд, развлечения, творчество, саморазвитие. Педагоги (руководители и вожатые) и дети в лагере «Ямал» вместе решают проблемы, строят отношения на партнёрской основе, сотрудничают и как следствие происходит своеобразный обмен жизненным опытом. Такая позиция вожатых и воспитателей определяет их консультирующую роль.

Важным условием успешности педагогического воздействия является то, что в основе организации процесса консультирования должен лежать индивидуальный подход и субъект-субъектные отношения между взрослым и ребёнком.

Предметом консультирования, которое осуществляется на основе индивидуального подхода, становится проблемная коммуникативная ситуация (сложившаяся в процессе общения в коллективе), а сутью взаимодействия - создание условий для выхода ребёнка в субъектную (самостоятельную) позицию ответственности за её разрешение.

Целью индивидуализированного педагогического консультирования является организация социально-коммуникативной ситуации рефлексии (осмысление проблемы, поиск причин проблемы), как необходимого условия для развития у детей способности к самостоятельному решению проблем и преодолению трудностей.

Технология ИПК состоит из восьми циклических этапов. Первый этап - ориентировочный. Педагог анализирует ситуацию с целью определения проблем ребенка (по прямым или косвенным показателям) и принятия решения о взаимодействии. Второй этап - эмоциональный контакт с ребенком, когда важно создать атмосферу безопасности и доверия, искренности в выражении своих чувств. Третий этап - выяснение сути проблемы. Эффективность этого и последующих этапов во многом определяется коммуникативной компетентностью педагога. Он уточняет контекст ситуации и проясняет смысл проблемы, демонстрирует культурные нормы коммуникации, стимулирует рефлексию и самостоятельные размышления подростка, управляет ситуацией на основе рефлексии и системы обратной связи, включающей разделение ответственности между педагогом и ребенком за исход ситуации.

Ребёнок в процессе общения со взрослым осваивает новый опыт выстраивания отношений и коммуникации, самоанализа, объективации своих переживаний, понимания, принятия другого, фиксирования изменений в себе, сомнения в своей правоте, наконец приходит к самостоятельному решению своей проблемы. Четвёртый этап - самоопределение в проблемной ситуации. На этом этапе обостряется проблема принятия на себя ответственности за самого себя, за свой выбор и его последствия. Важно, чтобы ребёнок смог предположить варианты действий в данной проблемной ситуации (на уровне пережитого им опыта, своих знаний или предположений). Поэтому следующий, пятый этап, заключается в поиске и обсуждении различных вариантов выхода из проблемной ситуации. После анализа идей осуществляется выбор какого-либо конкретного решения, определяется план его осуществления, моделируется новое поведение. Завершающий цикл консультирования состоит в анализе конкретных предпринятых шагов, корректировке планов, рефлексии.

Таким образом, процесс проблемного консультирования, основанный на субъект-субъектных отношениях с учётом индивидуальных особенностей, способствует созданию положительной модели поведения, взаимодействия, межличностного общения детей, и как следствие - формированию социальных компетенций детей и подростков в условиях временных детских объединений.

Литература:

5. Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Философия и педагогика каникул. Серия «Новые ценности образования».- М.: Инноватор, 1998. – 219 с.
6. Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования). Автореферат к.п.н. – Челябинск, 1999. – 24с.
7. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2003.
8. Григорьева А.И., Григорьев Д.В. Личностно-профессиональная позиция педагога как условие развития детского коллектива. Развитие личности ребёнка в общности и коллективе: опыт, проблемы, перспективы (материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19-21

ноября 2002 г., Тула) / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой;
Составитель Д.В. Григорьев.- Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2002.-
204с.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ТЕРПИМОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Д.А. ВЕБЕР

г. Барнаул, БГПУ

Миропонимание человека, которое складывается в результате воспитания в семье, традиционного образования и воздействия современных средств массовой информации, не соответствует тем условиям жизни, в которые погружается общество в новой, постиндустриальной эпохе. Угрозы, воздействующие на человека, непрерывно возрастают в результате его преобразовательной жизнедеятельности. Новые виды опасностей поставили под вопрос само существование жизни на Земле, изменяя характер и взаимосвязи традиционных проблем безопасности, которые и стали основной причиной современного системного кризиса развития общества [1].

Для благополучного выхода из кризиса, в устойчивое развитие, необходимо изменить степень развитости личности и общества в области обеспечения безопасности, для чего дополнить используемые до настоящего времени способы жизнедеятельности в этой области: защита, преобразование окружающей среды; к формированию собственного сознания.

Образование и воспитание людей должно быть построено на началах культуры безопасности.

Следует отметить, что воспитание в области безопасности осуществлялось всегда – от момента рождения человека до конца его жизни – родителями и близкими, обществом и государством. Но происходило это разрозненно, а, главное, стихийно. Новая эпоха требует формирования культуры безопасности на основе применения научных подходов и системного включения вопросов безопасности в образование молодёжи.

Говоря о культуре безопасности, целесообразно исходить из общего понимания культуры как «особой области, которая противопоставляется природе, передаётся по традиции средствами языка и символов, практического изучения и прямого подражательства, а не биологического наследования» [2]. Культура представляется в единстве трёх её неразрывно связанных аспектов: способов социокультурной (разумной) деятельности человека, результатов этой деятельности и степени развитости личности и общества. Культура человека является сложной структурой, состоящей из многих элементов, каждый из которых относится к определённой сфере деятельности. Понятие безопасность относится ко всем сферам деятельности, её обеспечение составляет специфическую область жизнедеятельности человека в целом.

Культура безопасности – это способы разумной жизнедеятельности человека в области обеспечения безопасности.

Становление новой культуры безопасности, опирающееся на повышение степени развитости личности и общества, возможно в результате преобразования сознания всех слоёв общества. Образование при этом должно носить опережающий характер, позволяющий обществу (профессиональному коллективу, нации, мировому сообществу) перейти от защиты и ликвидации ЧС в сложившихся ситуациях к профилактике, предотвращению этих ситуаций, к устранению причин угроз, к обеспечению безопасности своей жизнедеятельности.

Важнейшим компонентом образования, его системообразующим стержнем, должны стать общеобразовательная область «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) – в школе, дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (БЖ) – в учреждениях профессионального образования.

На современном этапе школьного образования становится очевидной задача повышения уровня мировоззренческой устойчивости учащихся, соответствия его уровню знаний, а также возрастным особенностям. Школе отведена одна из сложных задач – формирование гармонично развитой личности. Отсутствие идеологических установок в стране в настоящее время значительно усложняет

эту задачу на первоначальном этапе выбора стратегии школы. Поэтому современное воспитание должно быть направлено на формирование у личности, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, с другой стороны – толерантности.

Для определения условий формирования мировоззренческой устойчивости учащихся необходимо:

- определить содержание и значение мировоззренческой устойчивости для формирования личности учащегося и, прежде всего, его безопасности;
- рассмотреть понятия «мировоззренческая устойчивость» и «устойчивость личности»;
- проанализировать, является мировоззренческая устойчивость нравственной категорией.

Таким образом, во-первых – формирование стереотипов правильного поведения в различных чрезвычайных ситуациях (ЧС), что в конечном итоге должно повысить степень адаптации учащихся в реальной жизни. При этом внимание учащихся должно быть сконцентрировано на главном, научиться практическим действиям и правилам поведения при различных ЧС, понимая причины их возникновения и последствия. Необходимо сформировать мировоззренческий стереотип: «Человек – часть окружающей среды и, чтобы выжить, надо знать и понимать законы природы и использовать их в своих интересах».

Во-вторых – мировоззренческая устойчивость – показатель устойчивого поведения личности учащегося в различных ЧС, который констатирует некоторую последовательность в осуществлении определенного поведения. На наш взгляд, именно мировоззренческая устойчивость является действенно-практическим показателем сформировавшегося у учащихся мировоззрения в вопросах безопасности, т.е. системы взглядов, убеждений, идеалов. Если на начальном этапе программы ОБЖ у учащихся вырабатывается представление о правилах безопасности, с которыми они знакомятся на уроках, то на последующих этапах к учащимся предъявляется требование: не только знать, но и соблюдать правила безопасности. Здесь мировоззренческую устойчивость можно считать определенным уровнем баланса, сочетающим в себе естественно- природное и социально-разумное начала, постоянно ищущие компромиссные формы своего существования.

В-третьих – мировоззренческая устойчивость включает в себя понятие и психологической и нравственной устойчивости в ЧС. Жизненный опыт человека показывает, что в любой его деятельности всегда помимо пользы, получают и негативные результаты: травматизм, заболеваемость, порой полная потеря трудоспособности или смерть. Подобный анализ полезности и одновременно вредности (опасности) любой деятельности позволили отечественным ученым в области безопасности сформулировать следующую аксиому: любая деятельность человека потенциально опасна. Поэтому при рассмотрении опасностей, подстерегающих человека дома, на улице, в городе должна быть решена основная задача – идентификация (детальный анализ) опасностей [3].

Формирование мировоззренческой устойчивости – важнейшая задача педагогики, которая в первую очередь из созерцательного отношения к формированию мировоззрения должна перейти к восстановлению своей мировоззренческой роли в обучении и воспитании

Таким образом, на современном этапе существования нашего общества становится очевидным, что одним из наиболее актуальных направлений его развития является формирование человека безопасного типа.

Список литературы:

4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
5. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М., 2002.
6. Разумный В.А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. – М., 1996.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ

Е.Н. ВОРОНОВА,

г. Саратов, ПИ СГУ

Метод проектов (в пер. с греч. "путь исследования") - это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности учащегося путём развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем педагога определённого продукта, обладающего субъективной и объективной новизной и имеющего практическую значимость. [1; 38] Проектный метод обучения предполагает прежде всего самонаучение учащегося как ведущего процесса учебной работы, которое неразрывно связано с его саморазвитием.

Авторами метода проектов считаются американский философ и педагог Джон Дьюи и профессор Колумбийского университета У.Х.Килпатрик [2], идеи которых развивались и распространялись впоследствии их последователями. На преимущества проектного обучения указывали Х.Таба, Д.Шваб, Д.Браун и другие зарубежные исследователи. В нашей стране теоретические основы проектного обучения исследовались в работах С.Абрамовой, В.Гузеева, Е.Заир-Бек, И.Ильясова, Г.Ильина, А.Хуторского, Г.Щедровицкого, Н. Юртаева и др. В последнее десятилетие этому методу обучения уделялось особенно пристальное внимание, в том числе и на занятиях по иностранному языку. [1], [3], [4], [5]. Первые проекты ставили своей задачей приобщение обучаемых к реальной трудовой деятельности на производстве и в сельском хозяйстве и носили комплексный характер. Новое рождение метода проектов как альтернативного классно-урочной системе произошло в 60-70 годы. Русские учёные связывали проектное обучение прежде всего с развитием личности, подготовкой человека к жизни и труду. В зарубежной педагогике проекты рассматривались с позиции целей обучения, связанных с утилитарной задачей выполнения учебного задания в реальной жизненной обстановке.

Современному педагогу необходимо осознать, что самая сильная сторона проектного обучения в том, что оно создаёт положительную мотивацию для самообразования и саморазвития. Выполняя творческие проекты, обучающиеся учатся самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию, становятся полноправными участниками совместной деятельности с преподавателем, отвечая за свои успехи, промахи и недостатки, анализируя каждый шаг своего учения, ищут причины возникших затруднений, находят пути исправления ошибок. Учащимся предоставляется право выбора способов деятельности, выдвижения предположений, гипотез, участия в коллективном обсуждении различных точек зрения. Чувство свободы делает деятельность осмысленной, сознательной, продуктивной и более результативной. В процессе

проектной деятельности у студентов развиваются общие и специальные способности.

Технология выполнения проекта опирается на следующие методологические тезисы проектного обучения: 1. Процесс работы не менее важен, чем её результаты. 2. Учебный процесс строится не в логике изучаемых предметов, а в логике деятельности, что позволяет сблизить учебные задачи с задачами общения с реальным миром. 3. Опыт разрешения пусть локальной, но целостной проблемы воспитывает привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути. Особую важность приобретает умение самостоятельно думать, вырабатывать собственное решение. 4. Допустимость выполнения проекта в индивидуальном темпе создаёт равные возможности для личностного роста всех учащихся. Каждый выходит на свой "потолок", определённый его генотипом. 5. Комплексный характер деятельности в проектном обучении создаёт условия для сбалансированного развития основных физиологических и психологических функций обучающегося. 6. Гуманистический смысл проектного обучения состоит в том, что оно не просто предполагает деятельность учащегося по решению новых для них задач, но и преследует в качестве основной и конечной цели развитие их творческих способностей. На передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества. 7. Проектное обучение влияет на мотивационную сферу, повышая интерес как к процессу учебной деятельности, так и к её результатам. [6; 86-87]

Т.Ю. Тамбовкина выделяет ряд важнейших принципов метода проектов: 1) связь идеи проекта с реальной жизнью; 2) интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников; 3) консультативно-координирующая функция преподавателя; 4) самоорганизация и ответственность участников проекта; 5) нацеленность на создание конкретного продукта; 6) монопредметный и межпредметный характер проектов; 7) временная завершенность и структурная завершенность проекта.

Касаясь вопроса структурированности проекта, Т.Ю. Тамбовкина выделяет три основных структурных элемента проекта: подготовительный, основной и заключительный. [4; 64-67] Е.М. Борисова добавляет этап практического использования результатов, полученных в ходе проекта. [3; 28] Н.Г. Чанилова выделяет в проектной работе пять стадий: разработку проектного задания, разработку самого проекта, реализацию проекта, общественную презентацию, рефлексию. [6; 87] Внутри этих этапов выделяются отдельные шаги (фазы), нацеленные на решение конкретных задач. Количество конкретных шагов

может быть различно и зависит от содержания конкретного проекта. Принимая во внимание временную завершенность проектов, они могут делиться на малые, средние и большие. Малые проекты делятся от двух до шести часов и представляют большой интерес, т.к. могут легко включаться в рамки основного курса обучения. Средний проект предполагает длительность до сорока часов и может продолжаться целый семестр. Большие проекты могут иметь продолжительность от одной недели (проектная неделя) до месяца или до нескольких месяцев и даже лет.

К сожалению, метод проектов не нашёл ещё должного применения на занятиях в вузе. Он представлен преимущественно индивидуальными научно-исследовательскими проектами, которые документируются в формах курсовых и дипломных работ. При этом идеи, стратегия реализации этих проектов преимущественно принадлежат преподавателям. Редко происходит совместная разработка стратегии преподавателем и студентом. Ещё реже встречаются случаи, когда и идея, и стратегия осуществления проекта принадлежат целиком и полностью студенту или группе студентов. Причины разные: недооценка достоинств метода, нехватка методической литературы, отсутствие этой проблематики в системе семинаров и курсов переподготовки. В целом ощущается затруднительность педагогов-практиков в их технологической готовности в условиях лично ориентированной парадигмы образования, которая предполагает применение метода творческих проектов как одного из средств её реализации.

Учитывая преимущества проектного метода и его высокую образовательную эффективность, следует отметить, что его надо использовать в сочетании с различными методами обучения. Некоторые исследователи этой проблемы предостерегают от чрезмерного увлечения методом проектов. Слишком частое обращение к проектной деятельности ведёт к быстрому утомлению обучаемых и нежеланию принимать активное участие в них. При соблюдении меры и умелом сочетании с другими макро- и микро-методами метод проектов оказывает положительное обучающее воздействие на студентов и способствует повышению уровня самостоятельной учебной деятельности студентов, а также их профессиональному саморазвитию. Метод проектов является одной из моделей лично ориентированного, развивающего обучения. Проектное обучение побуждает учащихся вуза к активной самостоятельной креативно-рефлексивной деятельности, учит самоорганизации, развивает способности к самодвижению, запускает механизм самоуправления. Все эти преимущества должны стимулировать внедрение и использование метода проектов в вузовской системе образования.

Литература:

1. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования. // Педагогика. 2000. № 4. – С.38-43.
2. Dewey J., Kilpatrick W.H. Der Projekt-Plan. – Grundlegung und Praxis. – Weimar: Böhlau, 1935.
3. Борисова Е.М. Проект на уроках немецкого языка. // Иностранные языки в школе. 1998. №2.
4. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов. // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. – С. 63-68.
5. Симоненко В.Д., Ретивых М.В., Матяш Н.В. Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты. Книга для учителя. Брянск, 1999.
6. Чанилова Н.Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников. Дисс. Канд. пед. наук. Саратов, 1997.

А.Х Вотякова (доцент),

Г.Г Толстова (доцент).

Организация индивидуальной работы аспирантов в процессе подготовки к экзамену кандидатского минимума по английскому языку.

Кандидатский экзамен по иностранному языку является обязательным этапом подготовки специалиста уровня кандидата наук. Знание языка является не самоцелью, а инструментом, способствующим проведению научного исследования на современном уровне.

На кафедре английского языка СыктГУ накоплен определённый опыт, позволяющий достаточно эффективно обучать аспирантов. Для реализации цели разработаны программа и учебно-методический комплекс, на основе которых и строится процесс преподавания. В основу комплекса положен принцип непрерывности обучения иностранному языку (вуз-аспирантура); учитывается уровень знаний языка и специфика подготовки аспирантов как специалистов в разных областях науки.

Следует особо оговорить особенность формирования учебных аспирантских групп в нашем университете, когда 1) преподаватель вынужден учитывать самый разный уровень владения аспирантами языком (от высокого до почти нулевого); 2) аспирантура не имеет возможности формировать отдельные группы по принципу специализации аспирантов из-за недостаточного количества аспирантов по отдельной специальности.

Для оптимального процесса обучения группы формируются не по типу специальностей (гуманитарные науки - естественные науки - точные науки), а по уровню подготовленности аспирантов (сильная - слабая). Каждая группа, следовательно, представлена самыми разнообразными направлениями специализации аспирантов (от лингвистов, литературоведов, психологов, историков, археологов, юристов, искусствоведов и т.д. до математиков, физиков, химиков, экологов, ботаников и т.д.). Такая ситуация изначально ставит преподавателя в сложное положение (в основе обучения лежит научный текст по специальности аспиранта) и требует максимальной оптимизации процесса обучения иностранному языку.

Большое значение, следовательно, придаётся не только учебным занятиям в группе, но и индивидуальной работе с каждым аспирантом. Весь цикл занятий условно можно поделить на два этапа. На первом этапе основными являются занятия аспирантов в группе под руководством преподавателя, когда приобретаются знания нормативной грамматики и перевода на лекциях, на основе которых вырабатываются навыки чтения и перевода на практических занятиях.

По мере накопления базовых знаний и приобретения навыков и умений возрастает доля самостоятельной работы аспирантов, причём всё больше времени отводится на чтение научного текста по специальности и на индивидуальную работу аспиранта с преподавателем.

Процесс обучения, таким образом, строится по блокам, каждый из них включает цикл лекций по определённой тематике (нормативная грамматика и

основы перевода), серию практических занятий по закреплению полученных знаний (выполнение разнообразных заданий и упражнений) и ряд индивидуальных занятий преподавателя с каждым аспирантом (обучающе - контролирующие виды работы).

Остановимся на организации индивидуальных занятий. Отметим, что для получения допуска к экзамену аспиранту должен прочесть и проработать 150 страниц научного текста по узкой специальности (часто по рекомендации своего научного руководителя). На основе этой литературы (монография, серия статей из научных журналов) и строится самостоятельная и научная работа аспирантов.

В первые три месяца обучения индивидуальные занятия для каждого аспиранта проходят, примерно, один раз в 2-3 недели.

Каждый аспирант работает с преподавателем в течение одного академического часа. Аспирант проработает текст и на занятии демонстрирует: 1) навыки чтения (чтение текста по - английски); 2) знание изученных правил грамматики и умение применять их в практике чтения и перевода; 3) навыки работы над лексикой текста с использованием словаря (правильное определение части речи, умение определить начальную форму слова, выбор основного и контекстуального значения слова, умение определить значение слова при отсутствии его в словаре); 4) навыки ведения дискуссии по прочитанному (постановка вопроса, ответ на поставленный вопрос, обсуждение прочитанного с преподавателем).

На этом этапе (1этап) индивидуальное занятие начинается с анализа вопросов, возникших у аспиранта в процессе самостоятельной работы, причём приветствуются самые разные вопросы (от неумения найти слово в словаре и подобрать его контекстуальное значение, до неумения понять структуру предложения или его части из-за возникших грамматических сложностей). Аспирант обозначает свои вопросы на полях текста, под руководством преподавателя анализирует характер вопроса и выясняет, как следует работать над данными сложными явлениями. Преподаватель, следовательно, не столько контролирует проделанную работу, сколько учит аспиранта тому, как необходимо применять полученные знания на практике. Таким образом, в ходе анализа аспирант уясняет, повторяет и отрабатывает ранее изученный материал на конкретном тексте; снимаются сложности понимания текста.

По мере продвижения курса обучения количество сложностей, возникающих у аспиранта, уменьшается. Однако, если однотипные вопросы по тексту

повторяются и далее, то преподаватель вправе отослать аспиранта к конкретной теме лекции для повторного изучения явления (оно уже изучено в группе, но знание его ещё не сформировало у аспиранта нужного навыка). На следующем занятии аспирант возвращается к данному отрывку и объясняет «непонятное» явление преподавателю. Если при этом у аспиранта ещё не выработался «автоматический» навык понимания и перевода, то преподаватель предлагает ему задание с аналогичным языковым явлением (на карточках) и аспирант отчитывается о его выполнении.

После анализа имеющихся сложностей аспирант переходит к выполнению других заданий преподавателя по прочитанному. Ему предлагается прочесть один из абзацев по-английски; преподаватель оценивает чтение и, если необходимо, отсылает аспиранта к конкретным правилам чтения. Далее аспиранту предлагается отрывок из прочитанного (один-три) для перевода его на русский язык; в ходе перевода анализируются ошибки, и преподаватель объясняет их причину.

Во второй половине периода обучения (2 этап) индивидуальная работа строится несколько иначе. Уменьшается количество вопросов по тексту, что даёт преподавателю возможность предлагать аспиранту большее количество разнообразных заданий, включая письменные виды работы. Все они носят как контролирующий, так и обучающий характер. Аспирант работает в течение двух академических часов подряд. Сначала он отчитывается о прочитанном в устной форме (чтение, анализ, перевод, дискуссия), а затем получает индивидуальное письменное задание (анализ определённого грамматического явления и частотность его встречаемости в тексте, определение различных функций отдельного слова в данном тексте, извлечение основной информации, составление плана, выполнение письменного перевода и т.д.).

Во время выполнения аспирантом письменного задания преподаватель работает с другим аспирантом (устные задания). Время индивидуальной работы увеличивается вдвое, что способствует повышению уровня языковых знаний и умений аспиранта.

Следует отметить и такой вид индивидуальных занятий, как составление терминологического словаря. Словарь включает 300 лексических единиц, отобранных аспирантом в ходе самостоятельной работы (на основе принципа частотности). Эта лексика анализируется под руководством преподавателя, заучивается в процессе чтения (формируется пассивный словарь), часть

лексики включается в активный словарь и используется в устной речи (изложение темы «Моя научная работа»).

Такова, в целом, структура индивидуальных занятий аспирантов в общем курсе обучения английскому языку. Такая организация работы направлена на успешное овладение английским языком с целью успешной сдачи кандидатского экзамена и для дальнейшего использования аспирантом полученных знаний и навыков в ходе его научных исследований.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Б. Вятчина, г. Тюмень

Современное российское образование направлено на формирование духовно богатой, высоконравственной и творческой личности. Приоритетными сегодня становятся гуманитарные дисциплины как культурно-формирующие и личностно-ориентированные. Русский язык как одна из дисциплин гуманитарного цикла является средством формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями.

В начальной школе закладываются основы языковой культуры, формируется база для усвоения знаний в разных областях науки. Основным принципом для сознательного усвоения языковых знаний и использования их в устной и письменной речи – взаимосвязь грамматики, орфографии и развития речи. Для его успешной реализации необходимо создать условия, обеспечивающие единство языкового образования и языкового развития.

Важнейшим направлением поиска качества языкового образования в нашей гимназии стало развитие инновационной образовательной практики. Одной из таких практик является проектно-исследовательская деятельность учащихся.

На занятиях по русскому языку это, прежде всего, работа, связанная с наблюдением за «жизнью» слова. Каждое слово в русском языке – это маленькое чудо. У слова есть своя жизнь. Оно рождается, растет и умирает.

Мы предложили детям объединиться в группы, обсудить необычную и полезную творческую работу по созданию своеобразной энциклопедии одного слова. Составили *маршрут* и отправились открывать для себя удивительную страну родного языка, постигать его секреты. Вместе мы наблюдали, как живет слово в сказке, маленьком рассказе, повести, стихотворении, песне. Учились использовать все типы словарей, которые стоят на книжных полках, справочную, энциклопедическую литературу, а также обращаться за помощью к родным, близким, знакомым. Пришло время защищать проект. Одно из выступлений на конференции начиналось так: *«Наш родной язык – это язык слов: больших и маленьких, простых и сложных, веселых и грустных, добрых и злых. У каждого слова есть своя судьба, своя жизнь, своя дорога. Вот мы и решили собраться группой, выбрать одно интересное слово и создать «Энциклопедию одного слова». Наша группа выбрала слово «дружба». Мы захотели побольше узнать о своем слове, понаблюдать за его жизнью, научиться правильно употреблять его в речи. Для нашего исследования мы использовали разные типы словарей. В толковом словаре нашли лексическое значение слова, в этимологическом – историю его происхождения, в словаре синонимов отыскивали «друзей» слова, а словаре антонимов - его «врагов». Мы перечитали много книг и нашли наше слово в произведениях народного творчества, русского фольклора. Оказывается, слово живет в пословицах, поговорках, загадках, притчах, легендах. Мы нашли его в журналах, газетах и даже в задачниках! Представьте себе, что со словом можно играть в разные игры! Мы сами придумывали их, рисовали, писали тексты, сочиняли стихи, рассказы, сказки. Давайте заглянем в нашу энциклопедию, перелистаем ее странички...»*

Презентация собственных проектов способствует формированию у ребят умения выступать перед аудиторией, отвечать на заданные вопросы, высказывать и отстаивать свою точку зрения. Эта ситуация, на наш взгляд, стимулирует развитие устной речи, побуждает учащихся к рефлексивным действиям.

Формирование языковой компетентности школьников – задача необычайно важная. Особую актуальность она приобретает в начальной школе, где закладываются основы языковой культуры. Основным путем ее формирования является путь развития интереса к родному языку и потребности познавать его.

Чтобы труд детей был радостным, а уроки – интересными, мы используем весьма эффективный, на наш взгляд, прием – *сочинение грамматических сказок*. Сказка, являясь любимым литературным жанром, помогает детям учиться, постигать сложные лингвистические законы. Приведем выдержку из сказки ученицы 3 класса: *«В волшебном саду у Имени Существительного жили разные цветы. Они всегда были печальны и грустны, потому, что никто не замечал их красоты, аромата, изящества. Однажды в гости к Существительному пришел художник Имя Прилагательное. Он взял волшебные кисти, краски, начал рисовать, и все преобразилось вокруг. В саду сразу стало светло и радостно. Яркие цветы благоухали душистыми ароматами. Нежная, необыкновенно красивая роза сидела в кругу друзей, как королева, ее розовые лепестки блестели на солнышке. Алые маки гордо красовались в яркой зелени. Белоснежные ромашки скромно шевелились от легкого ветерка. Желтые ноготки распространяли приятный запах, Веселые бабочки порхали над этой необыкновенной красотой. Все были счастливы! Вот так украшает и уточняет нашу речь замечательный художник Имя Прилагательное».*

На этапе обобщения и систематизации знаний по русскому языку предлагаем детям в образовательных целях попробовать себя в роли сочинителей, сказочников, стихотворцев. Они с большим удовольствием и радостью погружаются в эту индивидуальную работу. А главное, помогают себе развивать способности владеть словом, чувствовать слово, практически осмысливать закономерности языка и содержательно, правильно, точно, ясно, выражать свои мысли.

Важно, чтобы дети не только почувствовали красоту родного русского языка, но и полюбили его, осознали его богатство, его способность выражать самые различные мысли и чувства, *«типы и оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких»* (Н.В.Гоголь).

РОЛЬ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ПРИ СОПОСТАВЛЕНИИ КУЛЬТУР

З.Ф.ГАЛИМОВА,

Культура представляет собой сложный феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определённой культуры. Национальные культуры формируются в столь различных природных и социальных условиях, что их прямое сравнение ведёт к искажению аутентичных представлений и формированию стереотипов. Сопоставительное изучение культур возможно только через механизм культурных универсалий. При этом каждая культура находит отражение в языке – её носителе.

Исследовать речевое взаимодействие представителей различных культур можно двумя подходами: кросс-культурный и межкультурный. Суть кросс-культурного подхода в том, что некоторая идея или концепт исследуются в различных культурах с целью сопоставления различий. Это сравнение того, как взаимодействуют между собой носители одной культуры, с тем, как взаимодействуют между собой носители другой культуры при подобных обстоятельствах. Наряду с таким подходом существует межкультурный, или интеркультурный, подход, исследующий общие и частные закономерности взаимодействия представителей различных культур (Lustig, Koester, 1999)

Кросс-культурный подход является необходимым элементом формирования межкультурной компетенции, которую можно понимать как интеграцию речевых поступков и внеязыковых знаний, включающую в себя языковую и – шире – коммуникативную компетенцию, знание чужой культуры. Кросс-культурный сопоставительный анализ осуществляется на основе сравнения как мыслительной процедуры и способа познания. Сравнивая некоторые (по меньшей мере, два) процесса, факта, элемента структуры, понятия, в нашем случае – две культуры, человек пытается обнаружить нечто общее или различное между ними. Ситуация контрастивного сопоставления позволяет наиболее наглядно выявить интегральные признаки, имеющиеся в обеих культурах или отсутствующие в одной из них, которые могли бы не попасть в фокус внимания при монокультурном исследовании. Выбор основы для сравнения двух культурных (или лингвокультурных) объектов связан с выбором научной парадигмы исследования.

Литература:

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учебное пособие)- М.: Слово/ Slovo, 2000 – 624с.
4. Lustig M.W., Koester J. Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures. – Longman, 1999. – p. 61.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

И.А.ЗОЛОТУХИНА

г.Барнаул, БГПУ

В последнее время произошли крупные преобразования в подготовке студентов педагогических вузов. Результативность образовательного процесса во многом обусловлена уровнем педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Одним из важнейших качеств преподавателя является его умение организовать общение со студентами и руководить их учебно-познавательной деятельностью.

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

Обращение к анализу процесса на разных стадиях формирования действий, уподобление способов внешнего и внутреннего действий дают основания отнести к концепциям, ориентировочным на анализ средств деятельности, теорию формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Предпринятый им анализ генезиса умственных действий – действий со знаками как их внутренними средствами – позволил раскрыть кажущуюся одномоментность сокращенных форм психической деятельности, проследив переход от внешнего действия с предметом к свернутому психическому акту, от вредных

предметных средств к внутренним, знаковым. При этом, этапам внешнего материализованного действия в начальных стадиях его освоения соответствуют этапы внутренних психических процессов на стадии сформированного действия, свёрнутые до одномоментного акта, но сохранившие то же содержание, что и развернутое действие с предметом.

В деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму – в образ, который лежит в основе ориентировки человека в мире. Деятельность всегда включена в конкретные общественные отношения и определяется условиями материального и духовного общения, характерными для данного общества. Такое описание деятельности даёт хорошие предпосылки для построения представления о ней и ориентирует в проблемах психической жизни человека.

Следует отметить, что понимание деятельности в педагогике во многом основывается на достижениях психологической науки. Примером тому – определение деятельности, данное в Российской педагогической энциклопедии: «Деятельность – специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. Деятельность... превращает некий исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая её субъектом, включает в себя предмет, цель, средства, сам процесс преобразования и его результат. Цель деятельности возникает у человека как образ предвидимого результата созидания» [1]. Свойства деятельности, присущие любому её виду, в том числе и учебной:

- целеполагание, отличающее человеческую деятельность от реактивности животных на основе их приспособления к условиям существования;
 - преобразующий характер деятельности человека, выражающийся в перспективе совершенствования окружающей действительности и самого себя;
 - субъективность, состоящая в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности;
 - осознанность, проявляющаяся в прогнозировании деятельности человека, его перспективных устремлениях и раскрывающая человека как деятельный субъект;

- предметность, выражающая объективно материальную основу человеческой деятельности, её связь с предметным миром.

Учебная деятельность является основой профессионального роста, сферой личностной самореализации. В процессе целенаправленной учебной деятельности формируются основополагающие профессионально-педагогические качества: организованность, ответственность, дисциплинированность, умение анализировать, самостоятельность мышления, что способствует выработке педагогической направленности, убежденности в правильности избранного пути. Существенным признаком самостоятельной работы является наличие внутренних побуждений и связанное с ним сознание смысла и цели работы. Умственная самостоятельность предполагает вычленение гипотезы, нахождение путей её решения и исследования в новых условиях. Познавательная же самостоятельность сопровождается творческим началом, готовностью к поисковой работе.

Учебная деятельность – это деятельность самого студента. В учебной деятельности студент работает непосредственно с объектами и знаниями о них, задаваемыми в учении. Поэтому именно социальный опыт знаний и действий считается предметом учебной деятельности. Свой опыт обучающийся преобразует опосредованно через работу с объектами и знаниями, то весь социальный опыт выступает средством изменения опыта субъекта. Так как учебная деятельность есть преобразование деятельного субъекта, его превращение из не владеющего определенными знаниями и изменениями в овладевшего ими, то учебную деятельность, возможно, охарактеризовать как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве её продукта может рассматриваться опыт самих обучающихся, который преобразуется в учении путём присвоения элементов социального опыта. При этом усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта обучающегося составляет продукт учебной деятельности. Такой подход является не только исследовательской задачей, но и важным условием задачи практической – формирование учебной деятельности студентов. Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом так же являются внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Конечно, успех зависит от дидактического мастерства преподавателя. Однако, наиболее полный эффект может быть достигнут лишь при условии существования внутренних побуждений к учению. Интенсивность мотивации, её структура определяет активность субъекта в овладении

знаниями, умениями и навыками. Непосредственная мотивация учения развивается в ходе самой учебной деятельности студентов. Эта мотивация может усилить первоначальные установки на учение, а может и ослабить их. Ю.М.Орлов указывает, на наличие взаимодействия между переменными, характеризующими эффективность учебной деятельности:

- усиление мотивации приводит к снижению трудности учения, уменьшению затрат времени на решение учебных задач;
- снижение уровня трудностей вызывает улучшение отношения к учебной деятельности и повышение академической успеваемости;
- повышение академической успеваемости студентов, в свою очередь, способствует увеличению силы мотивации учебной деятельности.

Поэтому необходимо как можно более полно использовать вскрытую связь между адаптированностью студентов, их включённостью в учебную деятельность в качестве её субъектов и уровнем мотивации учения.

Раскрытие творческой индивидуальности через активность и самостоятельность в учебной деятельности возможно, если в ходе подготовки будущего учителя используется проблемность в обучении. Проблемное обучение предназначено научить студентов теоретическому осмыслению науки и педагогической действительности, при такой стратегии возможна подлинная индивидуализация, способствующая, профессиональному становлению будущего преподавателя.

Огромная роль в осуществлении индивидуального подхода к студентам педагогического вуза принадлежит педагогическому такту. Какие бы приёмы преподаватель не использовал на занятии, они могут оказаться безуспешными, если при этом студенты не чувствуют веры преподавателя в то, что они способны овладеть учебной программой, если преподаватель не выражает словом, тоном, взглядом, и искреннего стремления помочь в преодолении трудностей. Отношение к студентам педагогического вуза должно быть проникнуто особым уважением и заботой о том, чтобы они не только успешно овладевали своей будущей специальностью, но и получили хорошую общеобразовательную подготовку, чтобы формирование личности будущего преподавателя отвечало современным требованиям и перспективам социального развития.

Таким образом, ориентация на такие индивидуально-личностные особенности студентов как: мотивация, познавательная активность и самостоятельность в

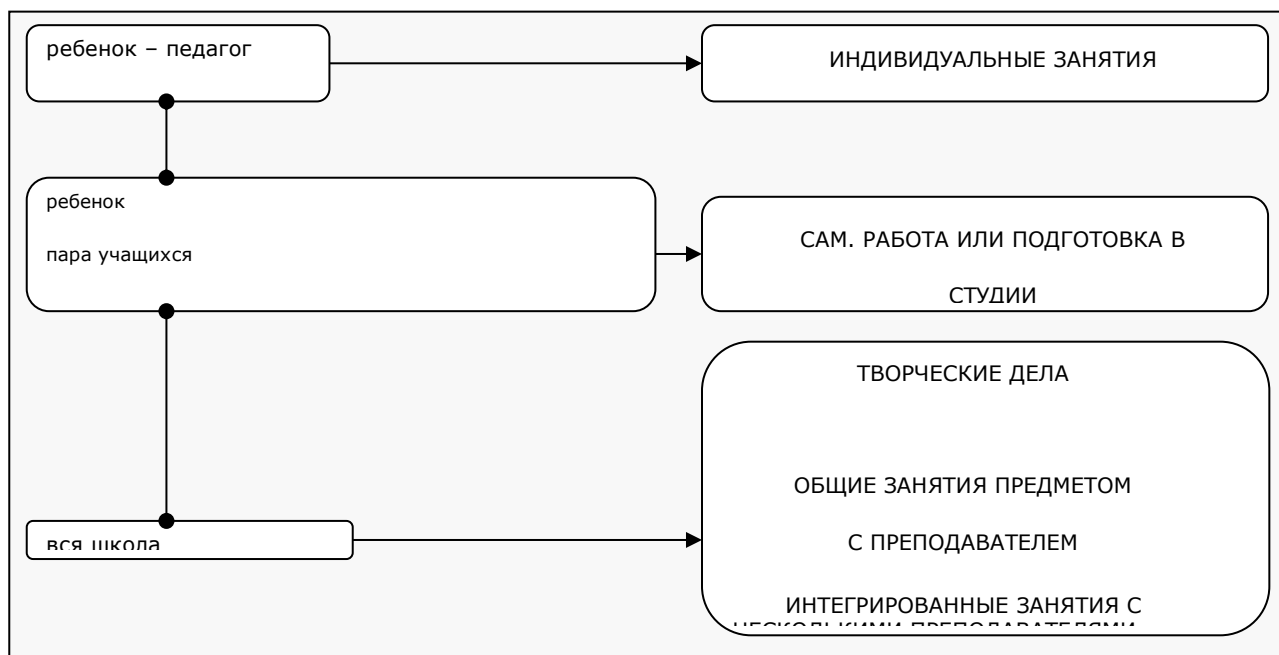
принятии решений, позволяет целенаправленно формировать творческую индивидуальность будущего преподавателя.

СЕМЕЙНАЯ ШКОЛА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

А.А.ЕВСИНА,

г.Краснодар, КубГУ

В структуре образовательной модели семейной школы «Звездная» присутствуют признаки нескольких образовательных моделей как оптимальная их комбинация, полученная и опытным, и аналитическим путем. Возможно представить, что такая (с точки зрения традиционной педагогики) «эkleктика» - не что иное, как способ перехода к новому, продуктивному типу образования.



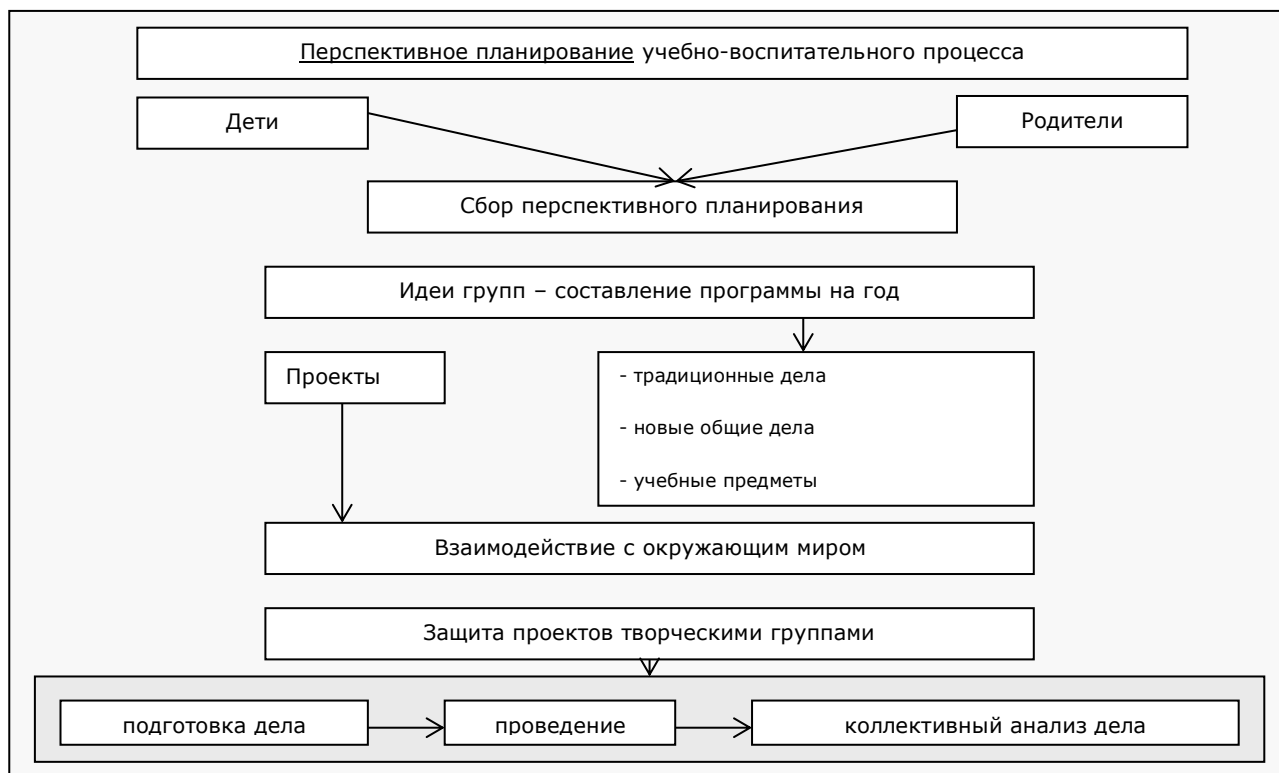
Итак, наша модель:

Способ образования напрямую зависит от избранной образовательной парадигмы. В нашей экспериментальной практике мы опирались на тот факт, что гуманистическая парадигма предполагает иной, чем классно-урочная система, способ образования. Другое мировоззрение, другой дух и уклад

школы, другое содержание образования. Семейные школы и школы-парки возникли у нас примерно в одно время, утверждая способ образования, который М.А. Балабан определил как школа-парк. Это показывает, что школа может стать другой сама по себе, а не вследствие глобальных изменений в системе образования; и именно семейная форма (действующая в современной России с 1994 года) при условии объединения для образовательной деятельности нескольких семей способна безболезненно создавать пространство для реализации идей школы - парка (вследствие меньшей, чем государственные и частные школы, зависимости от произвола чиновников и образовательных стереотипов). О.М.Леонтьева определяет Школу-парк как место, где идет обмен уникальным знанием, как пространство, где существуют студии (студия - это объединение разновозрастного коллектива детей вокруг учителя). В студиях учащиеся могут не делиться на классы, расписание существует только для учителей, ребенок в школу ходить обязан, но внутри нее он свободен. Он выбирает студии, формы работы, скорость своего движения в образовательном пространстве. Педагоги (или родители) – руководители организации этого процесса (по Л.С.Выготскому). В студиях, в КТД (коллективно-творческих делах) происходит работа над содержанием, которое предусмотрено государственной программой. В реальной России это общее требование, которое следует выполнять. Но маршруты, индивидуальные траектории постижения знаний у каждого свои. Поэтому в семейной школе «Звездная» индивидуальные программы по предметам разрабатывались для каждого учащегося отдельно преподавателем совместно с родителями и самим учеником. Образовательная деятельность в условиях семейной школы происходила по следующему алгоритму:

Общие занятия, интегрированные занятия, КТД → Ежедневный выбор студий и педагогов → Консультации → Самостоятельная работа → Рефлексиование в конце дня → Определение перспектив завтрашнего дня.

В семейной школе коллективно-творческая деятельность (И.П. Иванов, Ф.Я.



Шапиро, г. Ленинград), есть также проектная деятельность:

В условиях семейной школы ребенок может находиться в общем пространстве с такими взрослыми (родители, старшие братья или сестры, бабушки, дедушки, различные взрослые гости), которые помогают ребенку «изнутри», благодаря чему происходят важные изменения в психическом и личностном развитии. В практике семейной школы в условиях разновозрастного коллектива эти возможности существенно расширяются за счет присутствия в группах младших учащихся их старших товарищей., а также совсем маленьких детей – дошкольников – младших братьев и сестер. Также очень важно, что взрослые обсуждали различные научные, методические, педагогические проблемы в присутствии детей, и, если ученикам было интересно, то вместе с ними.

Наша педагогическая практика - не идеальная модель, которую мы стремились воплотить как извне предначертанную. А модель, создаваемая по образу, по осмыслению взаимосвязанности явлений педагогической жизни. С этой точки зрения принцип восприятия нового не по образцу, а по *образу* в равной степени относится к нормальному становлению как детского, так и взрослого коллектива (педагоги, родители). Решающее условие - стремление к

самообразованию: смена позиции с технологической (регламентированной) на культурологическую; а также открытость школы как социальной системы.

Так как основными принципами семейной школы «Звездная» являются принципы заботы и коллективно-творческой деятельности детей и взрослых, в содержании образования мы выделяем (по И.П.Иванову) единство двух типов отношений - отношений товарищеского творческого обучения и отношений творческого содружества поколений. Таким образом, в условиях коллективной творческой деятельности учеба - не забава, а достаточно напряженный, умственный труд, но не изнурительный, не унижительный, не требующий физического и нервного перенапряжения. В основе задач нашей школы лежит структура потребностей личности, образующая содержание успешного обучения. КТД помогает ребенку реализовать **личностнообразующие потребности**: в защищенности, в безопасности, в признании, уважении, в самореализации, в здоровье, в творческой деятельности, в радости, счастье, успехе, удивлении, в положительных эмоциях.

В условиях коллективной творческой деятельности нет разделения на жизнь в школе и жизнь вообще - происходит **реальная интеграция** образовательного процесса с жизнью ребенка. В образовательное пространство включены родители, что способствует личностному росту и детей, и взрослых. Происходит интеграция учебной и внеучебной деятельности в единое целое, рефлексирование всеми участниками (родители, дети, профессиональные педагоги) процесса своего движения в образовательном пространстве. Реальностью становится дифференциация и индивидуализация. Формируется человек культурный, т.к. культура - это не знание о природе, обществе и самом, себе, а отношение к природе, обществу, самому себе. Мы считаем, что образование – это стремление развивать в себе и в каждом ребенке способность ставить вопросы и распознавать проблемы, оценивать разные точки зрения и преодолевать трудности, побеждать и проигрывать, находя в себе силы все начать сначала, идти на компромисс и принимать собственные решения, а затем анализировать результаты. И главное: не только жить в этом мире, но и изменять его к лучшему.

P.S. Сегодня все ученики семейной школы «Звездная» - студенты российских и зарубежных вузов. К счастью, школа не мешала их образованию...

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Е.А. ИВАНАЕВСКАЯ,

г. Самара, СИПКРО

Современные процессы обновления педагогических концепций образования, усиление значения становления конкурентоспособной личности делают проблему формирования социальных компетенций детей и подростков актуальной. Человеческое общество при любом социально-экономическом и политическом устройстве заинтересовано в успешной интеграции подрастающего поколения в общественные отношения, его социальном становлении.

Идея компетентностно-ориентированного образования, опирается не столько на строго научное понятие компетенции, сколько на управленческое понимание желаемого результата. В связи с этим социальные компетенции следует рассматривать, прежде всего, как образовательный результат, а процесс их формирования как комплекс технологий, который обеспечивает достижение результата. В настоящее время в педагогической науке формируется технологическое обеспечение процесса формирования социальной компетенции детей и подростков в условиях временного детского объединения учреждения дополнительного образования. Одной из таких технологий является технология индивидуализированного педагогического консультирования (ИПК).

Среда временного детского объединения обладает рядом потенциалов, которые позволяют говорить об эффективности педагогического воздействия на детей и подростков с целью формирования социальных компетенций. Среди них: автономность воспитательной системы, изолированность от неблагоприятного воздействия микросреды, эффект социальной новизны, быстрая смена моделей социального взаимодействия и другие.

Приезд ребенка в детский лагерь всегда предполагает стремление приобщиться к иному, нерегламентированному, ритму жизни. В связи с этим особо актуальным становится задача выбора оптимальной технологии

педагогического воздействия, которая способствовала бы освоению ребенком социального опыта и обеспечивала бы его самореализацию в различных социальных ролях.

Временное детское объединение имеет свои особенности. Прежде всего, эти особенности связаны с постоянно изменяющимся составом детей. При этом каждый ребенок, приезжающий в лагерь, привозит с собой социальные нормы своего постоянного обитания. Эти нормы не всегда социально приемлемы по своей направленности. Во временном детском объединении постоянно происходят столкновения различных ценностей: норм, которые в представлении детей являются значимыми, и норм, которые задаются педагогическим коллективом лагеря.

Возникает нетипичная для постоянного коллектива ситуация, при которой формирование норм отношений происходит каждый раз заново при каждом новом заезде детей в лагерь, при этом не всегда дети принимают и присваивают эти нормы, что является причиной создания конфликтных ситуаций. В связи с этим педагогическое воздействие должно осуществляться в форме проблемного консультирования с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

Практика многолетней работы лагеря труда и отдыха «Ямал» (Болгария) демонстрирует успехи в социальном развитии детей, которое осуществляется на основе компетентного подхода к формированию личности. Дети включаются в разнообразное деятельностное поле, которое состоит из пяти основных составляющих: отдых, труд, развлечения, творчество, саморазвитие. Педагоги (руководители и вожатые) и дети в лагере «Ямал» вместе решают проблемы, строят отношения на партнёрской основе, сотрудничают и как следствие происходит своеобразный обмен жизненным опытом. Такая позиция вожатых и воспитателей определяет их консультирующую роль.

Важным условием успешности педагогического воздействия является то, что в основе организации процесса консультирования должен лежать индивидуальный подход и субъект-субъектные отношения между взрослым и ребёнком.

Предметом консультирования, которое осуществляется на основе индивидуального подхода, становится проблемная коммуникативная ситуация (сложившаяся в процессе общения в коллективе), а сутью взаимодействия - создание условий для выхода ребёнка в субъектную (самостоятельную) позицию ответственности за её разрешение.

Целью индивидуализированного педагогического консультирования является организация социально-коммуникативной ситуации рефлексии (осмысление проблемы, поиск причин проблемы), как необходимого условия для развития у детей способности к самостоятельному решению проблем и преодолению трудностей.

Технология ИПК состоит из восьми циклических этапов. Первый этап - ориентировочный. Педагог анализирует ситуацию с целью определения проблем ребенка (по прямым или косвенным показателям) и принятия решения о взаимодействии. Второй этап - эмоциональный контакт с ребенком, когда важно создать атмосферу безопасности и доверия, искренности в выражении своих чувств. Третий этап - выяснение сути проблемы. Эффективность этого и последующих этапов во многом определяется коммуникативной компетентностью педагога. Он уточняет контекст ситуации и проясняет смысл проблемы, демонстрирует культурные нормы коммуникации, стимулирует рефлексия и самостоятельные размышления подростка, управляет ситуацией на основе рефлексии и системы обратной связи, включающей разделение ответственности между педагогом и ребенком за исход ситуации.

Ребёнок в процессе общения со взрослым осваивает новый опыт выстраивания отношений и коммуникации, самоанализа, объективации своих переживаний, понимания, принятия другого, фиксирования изменений в себе, сомнения в своей правоте, наконец приходит к самостоятельному решению своей проблемы. Четвёртый этап - самоопределение в проблемной ситуации. На этом этапе обостряется проблема принятия на себя ответственности за самого себя, за свой выбор и его последствия. Важно, чтобы ребёнок смог предположить варианты действий в данной проблемной ситуации (на уровне пережитого им опыта, своих знаний или предположений). Поэтому следующий, пятый этап, заключается в поиске и обсуждении различных вариантов выхода из проблемной ситуации. После анализа идей осуществляется выбор какого-либо конкретного решения, определяется план его осуществления, моделируется новое поведение. Завершающий цикл консультирования состоит в анализе конкретных предпринятых шагов, корректировке планов, рефлексии.

Таким образом, процесс проблемного консультирования, основанный на субъект-субъектных отношениях с учётом индивидуальных особенностей, способствует созданию положительной модели поведения, взаимодействия, межличностного общения детей, и как следствие - формированию социальных компетенций детей и подростков в условиях временных детских объединений.

Литература:

9. Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Философия и педагогика каникул. Серия «Новые ценности образования».- М.: Инноватор, 1998. – 219 с.
10. Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования). Автореферат к.п.н. – Челябинск, 1999. – 24с.
11. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2003.
12. Григорьева А.И., Григорьев Д.В. Личностно-профессиональная позиция педагога как условие развития детского коллектива. Развитие личности ребёнка в общности и коллективе: опыт, проблемы, перспективы (материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19-21 ноября 2002 г., Тула) / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой; Составитель Д.В. Григорьев.- Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2002.- 204с.

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

ПЕДАГОГ – ПРОФЕССИОНАЛ – ПОСРЕДНИК

МЕЖДУ ОБЩЕСТВОМ И ПОДРОСТКОМ

О.Н. Иванова, гг. Волгоград – Калач-на-Дону

В истории развития российской школы институту классного руководства всегда отводилось важнейшее место, так как именно классному руководителю принадлежит ведущая роль в формировании и становлении личности ребенка, раскрытии его самобытности, способностей и потенциальных возможностей, в защите его интересов.

Классный руководитель в школе – представитель социальной общности взрослых, олицетворение другого взрослого мира, носитель определенных (часто новых для детей) ценностей, культуры. В его работе сочетаются социальные, психологические, педагогические, узкопрофессиональные знания, умения, его личный жизненный опыт, которые он передает воспитанникам в организованной целенаправленной деятельности класса.

Подростковый возраст наиболее сложный и противоречивый для социализации человека. В это время у подростков возникает напряженность в общении со взрослыми, из-за того, что их требования забегают вперед по сравнению с их жизненным опытом, с их возможностями использовать предоставляемую им самостоятельность. Они претендуют на роль взрослых, но реализовать эту потребность в серьезной деятельности не могут. Отсюда стремление к «внешней взрослости», подражание ее внешним признакам: курение, употребление алкоголя, особый лексикон, стремление ко взрослой моде в одежде и прическе. Появляется стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, отношениях, начинает устанавливаться определенный круг интересов. Отношения со взрослыми в этот период для подростка чрезвычайно важны, так как происходит познание других людей и самого себя, умение сравнивать, анализировать и оценивать поступки другого человека и свои, видеть их нравственное содержание, вырабатывать оценки и самооценки.

Сложность позиции классного руководителя – в умелом сочетании личной профессиональной подготовки с педагогической инструментальной передачей опыта детям и развитием определенных качеств, свойств личности подростка, его индивидуальности.

Классный руководитель сегодня – это педагог-профессионал, являющийся для растущего человека:

- духовным посредником между обществом и подростком в усвоении основ человеческой культуры;

- заинтересованным организатором отношений сотрудничества в разнообразных видах совместной деятельности классного коллектива;
- равнодушным наблюдателем за индивидуальным развитием школьника с целью создания благоприятных условий для формирования его личности, внесения необходимых педагогических корректив в систему его воспитания и процесса его социализации;
- помощником, консультантом в организации повседневной жизни и деятельности, в осмыслении социально-экономической, политической жизни общества, в профессиональной ориентации; создателем благоприятной развивающей среды и благоприятного морально-психологического климата в классе.
- координатором усилий педагогов, семьи, социума – словом, всех воспитывающих сил общества, влияющих на становление и развитие личности подростка;

Деятельность классного руководителя является важнейшим звеном в воспитательной системе школы, основным механизмом организации индивидуального подхода к воспитанникам, одним из решающих элементов организуемого в школе воспитательного процесса. Основное назначение классного руководства обусловлено задачей, которую ставит перед собой общество – максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его неповторимости, раскрытие его потенциальных талантов и создание условий для нормального духовного, умственного, физического совершенствования.

Исходя из этого, основными этапами работы классного руководителя можно считать следующее:

- осуществление непосредственного наблюдения за индивидуальным развитием ребенка, подростка, юноши, девушки, создание оптимальных условий для формирования каждой личности, способствующих свободному и полному раскрытию всех способностей ученика и их развитию совместно с семьей;
- изучение склонностей, интересов, сфер дарований ребенка с целью подбора для него определенного вида деятельности, где его может ожидать успех;

- организация всех видов индивидуальной, групповой, коллективной деятельности, вовлекающей учащихся в общественно-ценностные отношения. Активная пропаганда здорового образа жизни;
- содействие воспитаннику в соблюдении прав и свобод учащегося;
- создание классного коллектива как воспитывающей среды, обеспечивающей социализацию каждого ребенка;
- организация взаимодействия и сотрудничества всех воспитательных сил.

Классный руководитель любого учебного заведения прогнозирует, анализирует, организует повседневную жизнь и деятельность учащихся своего класса. При этом важно учитывать:

- подросток уже сегодня живет реальной жизнью, а не просто готовится к будущей, взрослой;
- социальную обстановку в стране, конкретные условия и события города, округа, школы;
- необходимость интересной, отвечающей общечеловеческим потребностям, возрастным и половым особенностям учащихся реальная жизнь с разнообразными видами деятельности (учебная, трудовая, общественно-значимая, творческая, досуговая), имеющие познавательно-мировоззренческую, эмоционально-волевою, действенно-практическую направленность;
- каждый воспитанник должен найти себе дело по душе, ощутить чувство успеха, уверенности в себе, без чего невозможно сформировать достоинство и нравственную устойчивость человека;
- при отборе форм и методов воспитания следует непременно учитывать специфические позиции детей и взрослых, прежде всего педагогов и родителей, в воспитательном процессе.

Слагаемыми педагогического мастерства классного руководителя являются:

- методическая подготовленность, позволяющая ему определить педагогическую стратегию;
- знание детской и подростковой возрастной психологии, педагогической психологии, социальной психологии и социальной педагогики;

- знания теоретических основ воспитания; владение технологией воспитательного воздействия на личность, группу, коллектив;
- организаторские умения и навыки; широкая образованность и духовная культура, интеллигентность;
- бережное отношение к накопленному отечественному и мировому педагогическому опыту, опыту и традициям народной педагогики;
- способность преодолевать отжившие штампы и стереотипы, находить нетрадиционные воспитательные технологии и брать на себя ответственность за педагогическое новаторство;
- ориентация на человека, и прежде всего на ребенка, подростка, как на высшую ценность, уникальную человеческую личность;
- опора на науку, способность прогнозировать и просчитывать свои действия, владение приемами анализа и самоконтроля, умение педагогически осмыслить новые социально-экономические условия, оценить новые тенденции с позиций педагогической целесообразности
- коммуникабельность, сотрудничество в основе отношений.

Для более успешной социализации ребенка в обществе классному руководителю есть над чем задуматься и задать ряд вопросов самому себе:

13. Достигнуто ли взаимопонимание между вами и учащимися класса?

14. Говорят ли большинство учащихся класса с вами «по душам», советуются ли по личным вопросам?

15. Хорошо ли вы знаете основные достоинства и недостатки в нравственном развитии своих воспитанников?

16. Достаточно ли часто вы бываете со своими учащимися в походах, театрах, на выставках и концертах?

17. С охотой ли учащиеся делятся с вами впечатлениями о прочитанном, о фильмах и телепередачах?

18. Обращаются ли учащиеся к вам с просьбой помочь разрешить конфликт с другими учителями, родителями, сверстниками, одноклассниками?

19. Часто ли учителя-предметники и другие взрослые советуются с вами о воспитании учащихся вашего класса? Часто ли вы советуется с ними по этим вопросам?
20. Обращаются ли к вам родители учащихся за помощью и советом по серьезным вопросам, связанным с их ребенком?
21. Хорошо ли вы знаете домашние условия, в которых воспитываются учащиеся?
22. Осведомлены ли вы о том, чему дети посвящают свое свободное время?
23. Решаете ли вы все воспитательные задачи в классе силами самих ребят, ориентируясь на общественное мнение коллектива?
24. Часто ли вы получаете удовольствие от общения с учениками своего класса?

Литература:

1. *Шустова И.Ю., Петренко Е.Л.* Классный руководитель, каков он // Классный руководитель. 2002. № 7. С. 5.
2. *Шлыкова Е.В.* К вопросу об анализе работы классного руководителя // Классный руководитель. 2001. №1. С. 90.
3. Проект «Модель классного руководителя» // Классный руководитель. 2000. №1. С. 90.
4. *Черноусенко Т.И.* Социально – педагогический комплекс в условиях работы школы – лицея открытого типа // Классный руководитель. 1998. № 3. С.34.
5. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М.: Гардарики, 1999. С.486-501.
6. *Александрова Е.А.* Профессиональная деятельность классного воспитателя. Саратов: Научная книга, 2002. 64 с.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЕЁ КУЛЬТУРЫ

В.Л. КРАЙНИК

г. Барнаул, БГПУ

Одним из наиболее важных направлений государственной политики в области образования выступает его гуманитаризация. Неотъемлемой частью процесса гуманитаризации образования является ориентация на учёт индивидуальных, природных задатков личности обучаемого. В высшей школе, являющейся основным звеном профессиональной подготовки будущих специалистов, вопрос о развитии индивидуальности студентов ещё никогда не стоял так остро как он стоит сейчас. Это связано с тем, что в результате социально-экономических и социокультурных преобразований, произошедших в последнее время в нашей стране, человек оказался оставленным обществом наедине со всеми трудностями и проблемами сегодняшнего дня.

В этой ситуации многие студенты вузов обнаружили в себе то, что в психологии называется «синдромом личностной недостаточности». Оказалось, что профессиональные знания, умения и навыки зачастую играют значительно меньшую роль в процессе адаптации к новым условиям, чем некоторые социально-психологические особенности человека. К таковым можно отнести умение преломлять содержание базовой профессиональной подготовки через призму своей индивидуальности, с наибольшим эффектом использовать врождённые способности, применять оптимальный, с точки зрения соответствия личностно-типологическим характеристикам, операциональный состав учебных действий и др. Речь идёт о совокупности индивидуальных приёмов, обусловленных природными задатками субъекта обучения. Их сочетание уникально, присуще только определённой личности и составляет индивидуальный стиль учебной деятельности обучаемого.

С другой стороны, внимание к проблеме индивидуализации определяется не только актуальной необходимостью в адаптации к изменившимся обстоятельствам жизни, но и заложенной в природу человека потребностью «найти самого себя» в этом мире, которая всегда обостряется в периоды реформаций. Реакцией на данную ситуацию стала смена ориентиров в системе

высшего образования, проявляющей повышенный интерес к проблемам гуманитаризации высшей школы. На этом фоне исследование социально-педагогических основ индивидуализации учебной деятельности студентов и оказание им практической помощи в целенаправленном формировании индивидуального стиля обучения приобретает особую актуальность.

Ещё одним важным аспектом исследуемой проблемы является стандартизация образования. В нашей стране до недавнего времени не употреблялся термин «образовательный стандарт», но роль стандарта реально играли единые государственные учебные планы и программы. Значение стандартов не ограничивается рамками дидактики. Они способствуют консолидации населения страны, формированию чувства общности, осознанию духовной и культурной идентичности, укреплению целостности государства.

Однако стандартизация таит в себе и определённые опасности. Образование, основанное на жёстких стандартах, ограничивает возможность развития личности, навязывает всем обучаемым единую культурную и интеллектуальную модель. Авторитетные педагоги, психологи и социологи, как в нашей стране, так и на Западе настойчиво подчёркивают, что стандартизация содержания образования ни в коем случае не должна обозначать стандартизацию личности обучаемого.

В ряде экспериментов установлено, что наивысший уровень достижений в той или иной деятельности становится возможным лишь при разумном учёте стойких индивидуальных особенностей человека, обусловленных свойствами нервной системы. Проблема индивидуального стиля применительно к учебной деятельности студентов – вопрос о том, какие индивидуально-своеобразные способы и приёмы деятельности наиболее целесообразны для достижения успехов в учении. Особенности индивидуального стиля проявляются в формальной и содержательной сторонах учебной деятельности: частоте, темпе, разнообразии действий, их оперативности, способах самоорганизации, выборе манеры общения с преподавателями, товарищами и др. Системе операций индивидуального стиля учебной деятельности свойственна широкая зона неопределённости. Это означает, что достижение одной и той же цели, решение одной и той же учебной задачи возможно с помощью различных операций. Однако, студенты не всегда осознают свои индивидуальные возможности, а потому не могут соотнести специфику процесса обучения с собственной личностью. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в её структуре совпадают целенаправленно сформированные и личностные, креативные особенности студента. Но именно творческие возможности студент

в вузе познаёт недостаточно. Действительный смысл индивидуализации состоит не столько в объёме альтернативных знаний об учебной деятельности, сколько в их соотношении с индивидуальной целостностью студента, которая у каждого своя и имеет свой набор характерных свойств, качеств и приёмов работы.

Таким образом, предварительный анализ проблемы индивидуализации учебной деятельности будущих учителей позволяет констатировать наличие противоречия между вариативностью индивидуальных особенностей личности студентов, определяемых врождёнными свойствами психики, и стандартностью, негибкостью операционального состава стихийно формирующейся учебной деятельности, его слабой обусловленностью природными задатками обучаемых.

В Барнаульском государственном педагогическом университете накоплен подобный опыт. Здесь в течение ряда лет проводится экспериментальное исследование, посвящённое поиску эффективных технологий формирования культуры учебной деятельности студентов. При этом одной из дефиниций культуры учебной деятельности выступает её понимание как высокого уровня развития умения учиться. В данном контексте индивидуализация профессиональной подготовки специалистов и есть значимое условие роста культуры обучения.

На констатирующем этапе исследования было замечено, что одинаковой результативности учебной деятельности могут добиваться студенты, совершенно по-разному расставляющие акценты в своей учёбе. Соответственно и способы решения учебных задач используются разные. Гипотетически мы предположили, что такой стихийный выбор, во-первых, во многом интуитивен, а, во-вторых – имеет в качестве объективного основания индивидуальные особенности психики учащихся. Следовательно, если систематически выявлять личностно-типологические характеристики студентов, а затем целенаправленно использовать эти знания для достижения высоких результатов, то это будет способствовать сформированности культуры учебной деятельности и повышению качества обучения.

В ходе теоретического анализа выявлено, что в структуре учебной деятельности выделяются следующие компоненты: мотивационный, содержательный, технологический и рефлексивный. Как показали наблюдения, наиболее часто встречающиеся индивидуальные проявления студентов достаточно хорошо укладываются в данную структурную схему. Для того,

чтобы получить возможность диагностирования мы разработали методику, позволяющую оценивать сформированность как учебной деятельности в целом, так и её отдельных составляющих. В математическую основу методики положен широко известный по другим оценочно-диагностическим средствам принцип расчётов, предполагающий нахождение отношения между реальным уровнем измеряемого свойства и его максимально возможным значением. При этом в идеальном случае они совпадают, и их частное равно единице. Методика представляет собой совокупность определённого ряда утверждений, объединённых по их принадлежности к структурным компонентам учебной деятельности. Цифровые значения (баллы) выражают степень согласия исследуемого с утверждаемым, что в конечном итоге позволяет давать общую интегральную оценку. При этом структурный компонент, имеющий наибольший удельный вес в этой оценке, указывает на сильные стороны учебной деятельности отдельного студента. Зная это, мы получаем возможность повышения уровня культуры учебной деятельности за счёт её формирования с ориентацией на индивидуальные особенности обучаемых.

Таким образом, проведённое экспериментальное исследование и анализ полученных результатов дают нам основание утверждать, что более высокая степень индивидуализации учебной деятельности может быть достигнута благодаря исследованию личностно-типологических характеристик студентов и формированию на этой основе индивидуального стиля, адекватного особенностям психической организации обучаемых.

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ В ГИМНАЗИИ

Е.А. Колчанова, г. Тюмень

Не вызывает сомнения утверждение, что система образования сегодня находится в кризисном состоянии. Формирование современной концепции образования связано с теми значительными изменениями, которые произошли в наших представлениях о природе, процессах познания и развития человека за последние годы. В начале XXI в. завершился переход большинства фундаментальных научных дисциплин к изучению нового типа объектов – самоорганизующихся и саморазвивающихся систем. Идеи синергетики, родившиеся в сфере естественнонаучного знания, ныне проникли в историю, экономику, экологию, образование.

Одно из ключевых понятий синергетики – самоорганизация. В аспекте образования это означает самообразование. Лучшее управление – это самоуправление, еще мудрецы Дао говорили, что хорош тот правитель, который управляет как можно меньше. Перефразируя эту мудрость Востока, можно сказать, что хорош тот учитель, который учит, вернее, поучает, как можно меньше. Главное – не передача знаний (всего передать невозможно), но овладение способами пополнения знаний и быстрой ориентации в разветвленной системе знания, способами самообразования.

Сумеет ли это обеспечить классическая педагогика? Одной из проблем модернизации современного образования является конфликт между классно-урочной системой обучения в массовой школе и новой парадигмой распространения и тиражирования знаний. Одним из основных недостатков классно-урочной системы является «узурпация знаний». Множество учеников образовательного учреждения в процессе получения знаний замкнуты на одного педагога. Его мнение является абсолютным в силу следующих причин: отсутствует альтернативное, или просто другое, столь же авторитетное мнение; источники не из учебника не рассматриваются как самоценные, и, если они не рекомендованы учителем, то рассматриваются как ненадежные; учащийся не имеет возможности получения легитимной оценки своих знаний посторонним независимым специалистом и как следствие зависит от личностных взаимоотношений.

Другой негативной особенностью является использование при организации процесса обучения системы «один ко многим». В современных школах, где наполняемость классов редко опускается ниже 25 учащихся, это приводит к дефициту общения. Система передачи знаний усредняется, пропадает обратная связь и как следствие эффективность обучения чрезвычайно низка. Работа с

одаренными учащимися практически не ведется, работа учителя построена на среднего ученика. В таких условиях не приходится говорить о раскрытии индивидуальных способностей каждого учащегося. Лишь весьма одаренные и хорошо подготовленные родителями дети имеют шанс добиться существенных успехов в учёбе.

Ещё одним неустранимым пороком классно-урочной системы является привязывание участников образовательного процесса к месту получения образования. Это ограничивает права учащихся на получение равного образования.

В ходе модернизации педагогической среды необходимо достичь следующих изменений:

- отход от традиционной формы урочного обучения;
- плюрализм форм организации занятий;
- реальная индивидуализация обучения;
- включение в процесс получения образования родителей, общественных и научных организаций;
- отказ от домашних заданий, направленных на заучивание фактологического материала;
- замена точечного контроля усвоения знаний непрерывным мониторингом обученности, в том числе изменение системы оценивания;
- размыкание и расширение образовательного пространства учащегося и учителя;
- размывание, а в перспективе и удаление границы между урочной и внеурочной деятельностью;
- снижение объема детально изучаемого материала за счёт наращивания доли исследовательской работы, в ходе которой происходит просеивание значительного числа фактов и материалов первоисточника.

Вот некоторые **принципы новой синергетической парадигмы современного образования:**

1. *Нелинейный диалог.* С синергетической точки зрения процедура обучения, способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика может быть представлена следующим образом. Это – не передача знаний как эстафетной

палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, образовательного приключения в результате разрешения проблемных ситуаций. В преподавании истории культуры в гимназии в нелинейный диалог вовлекаются по возможности больше участников:

- современники и участники рассматриваемой культурной эпохи. Они представлены в мифологических сюжетах, историко-культурных документах, произведениях искусства;
- современные исследователи, чьи суждения о культурных явлениях отражены в исследовательских текстах;
- преподаватель, чья позиция прослеживается в отборе материалов и постановке ключевой проблемы периода;
- ученик, которому предстоит выработать собственное видение культурного материала. Его позиция может быть реализована в процессе диспута, реферата, исследовательского проекта, создания мультимедийного продукта, изобразительной деятельности и т.д.
- предполагается еще один участник нелинейного диалога – обсуждение проблемных ситуаций в пространстве Интернета, создание Web-страничек и привлечение к разговору разновозрастных пользователей Интернета.

Обучение становится интерактивным. Не только учитель учит ученика, но и ученик учит учителя, они становятся кооперирующими друг с другом сотрудниками.

2. Пробуждающее обучение. Главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым воздействием подтолкнуть ученика на один из собственных и благоприятных для данного человека путей развития, как обеспечить самоуправление и самоподдерживаемое развитие. Синергетический подход к образованию заключается в стимулирующем или пробуждающем образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми. Чтобы действовать наиболее эффективно, надо действовать в нужное время и в нужном месте. Необходима потребность в познании. Одним из методов решения этой проблемы в преподавании истории

культуры в гимназии может быть включение учеников в ролевые игры. Как известно, игровая деятельность способствует развитию самых разнообразных навыков и умений. Играть любят все: от первоклассников до одиннадцатиклассников. Обучающий эффект достигается не только и не столько по причине усвоения теоретической информации, сколько в процессе игры, коллективного обсуждения проблем конкретно стоящих в конкретной ситуации, когда на эмоциональной волне участники игры высказывают различные суждения. Целью ролевых игр является усвоение теоретического материала по изучаемой культуре и практическое применение этих знаний в ходе игры. Выбор в своей работе со учащимися приемов экспериенциального (experieесе- англ., в переводе опыт) обучения способствуют достижению наиболее прочных знаний, а также созданию условий для всестороннего развития личности учащихся. Кроме того, проектная деятельность учащегося, внедряемая в гимназиях в последнее время, способствует саморазвитию его самых различных умений и навыков. Метод проектов наиболее полно раскрывает сущность и принципы пробуждающего обучения.

3. Возврат к визуальному мышлению. Новые синергетические знания и новые подходы к образованию требуют иных, отвечающих уровню сегодняшнего дня способов передачи и распространения этих знаний. Прежде всего, представляется целесообразным всесторонне разрабатывать средства визуализации знаний на компьютерах. Наиболее эффективны способы передачи знаний в преподавании истории культуры в гимназии, направленные на образное мышление, такие как «текст или произведение искусства + образ», «главная идея культурной эпохи + визуализация описываемого ею хода развития общества». В этой связи стоит напомнить, что классическая педагогика направлена на всестороннее развитие логических, аналитических, вербальных средств обработки информации основанных на «левополушарном» мышлении, тогда как образное, символическое, если можно так выразится «правополушарным» мышление остается не задействованным. Способности продуктивного воображения, творческой интуиции вот чего не хватает современному ученику. Через синергетическую модель оказывается возможным соединение двух взаимодополняющих способов постижения мира – постижение через образ и число путем синтеза видео, аудио, текстуальных и компьютерных средств передачи научной информации. Не случайно в наши дни наряду с гипертекстами электронных пособий необычайно широким спросом начинают пользоваться визуальные энциклопедии с фото и картинками даже для взрослых. Погружение ученика в виртуальные реальности, создание им самим мультимедийных программ, различных

презентаций по истории культуры в гимназии, дают новые импульсы для развития личности учащегося.

4. **Интегративность.** Существуют различные способы постижения мира: искусство, мифология, философия, наука и т.д. Каждый язык способен выразить лишь какую-то часть реальности. Интеграция различных способов освоения человеком мира до сих пор не нашли необходимого отражения в современном образовании. Узкая специализация и профессионализация привели к частичному, разорванному знанию, отчужденному от человека. Предметы школьного цикла большей частью ориентированы только на самих себя. В результате у ученика нет целостной картины мира, есть только определенные знания по разным дисциплинам. Синергетическое образование должно строиться не на изучении отдельных дисциплин, а на базе исследования проблем реального мира. На уроках «История культуры» в 10-11 классах возможна такая интеграция самых различных школьных дисциплин, как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла путем проведения совместных уроков, исследований.

Таким образом, синергетическая модель образования предполагает:

- открытость образования будущему;
- интеграцию всех способов познания человеком мира;
- свободное пользование различными информационными системами, которые сегодня играют не меньшую роль в образовании, чем непосредственное общение с преподавателем;
- личностную направленность процесса обучения;
- установку обучающегося на сверхзадачу, в связи с чем образование находится в процессе постоянного поиска и изменения, все время формируя новые ориентиры и цели;
- изменение роли преподавателя, переход к совместным действиям в новых ситуациях в открытом изменяющемся мире.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ – НАЧАЛО ПУТИ

К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

С.Ф. Кощеев, г. Вольск

В настоящее время все более остро встает вопрос о профессионализации в Вооруженных Силах. Только профессионал может грамотно действовать в сложной и динамичной обстановке современных боевых действий, умело руководить воинскими коллективами.

В то же время падение престижа военной службы, разрушение системы военно-профессиональной ориентации, плачевное положение с рекламой военной службы и другие причины привели к тому, что в армию стали приходить случайные люди, не соответствующие высоким требованиям, предъявляемым военной службой. Низкое качество личного состава, заключающего контракт о прохождении военной службы, объясняется не плохим профессиональным отбором, а малым количеством кандидатов. Поэтому сегодня требуется центр тяжести перенести с профессионального отбора в сторону профессиональной ориентации.

Опросы, проведенные во многих лицеях и школах крупных городов страны, показали, что школьники не интересуются военной профессией и даже не планируют проходить срочную службу. Из половины опрошенных школьников только 6% считают, что могли бы добиться успехов в военной сфере, и всего 3,3% в качестве своих ближайших панов высказали намерение отслужить в рядах национальной армии.

Кто и каким образом приходит сегодня в армию? Кто и почему выбирает военную профессию? Ответы на эти вопросы могли бы приблизить нас к решению проблемы.

Профессиональная ориентация определяется в психологическом словаре как система мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий, которая способствует выбору профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями, а также возможностями, которые предоставляет человеку общество.

Профессиональная ориентация включает следующие структурные элементы: 1) профессиональное просвещение – обеспечение молодежи информацией о мире профессий, учебных заведениях, возможностях профессиональной карьеры; 2) профессиональное воспитание - формирование у молодежи

трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности, способностей и склонностей; 3) профессиональное консультирование школьников и родителей по вопросам выбора профессии, трудоустройства, возможностей получения профессиональной подготовки; 4) профессиональное развитие личности и поддержку профессиональной карьеры, включая перевыборы профессии и профессиональную переподготовку.

Военно-профессиональная ориентация – это система социально-экономических, психолого-педагогических и организационных мероприятий, направленных на формирование у молодежи военно-профессиональной направленности личности и психологической готовности к сознательному выбору профессии офицера и военной службе в соответствии с объективными потребностями обороны страны. Военно-профессиональная ориентация является важным звеном военного строительства, обеспечивающим постоянное пополнение корпуса офицеров лучшими представителями молодежи. Осуществление военной профориентации тесно связано с планированием подготовки военных кадров, формированием и поддержанием высокого уровня престижа военных профессий, с особенностями системы военного образования.

Характерные особенности, которые присущи военно-профессиональной ориентации, касаются причин необходимости создания и регулирования системы организованного воздействия на молодежь со стороны государственных и общественных организаций с целью побуждения к выбору профессии офицера. В этом смысле военно-профессиональная ориентация является частью, органическим элементом общей системы управления государством, инструментом осуществления военного строительства.

Военно-профессиональная ориентация призвана играть роль важнейшего средства воспроизводства офицерского корпуса, высококвалифицированных военных кадров. Необходимость организации военно-профессиональной ориентации молодежи обусловлена тем, что военная профессия: 1) одна из наиболее необходимых обществу; 2) одна из самых массовых; 3) одна из самых сложных, требующих на подготовку больших затрат времени и средств.

Необходимость военно-профессиональной ориентации обусловлена также индивидуальными различиями людей, выбирающих военную профессию, что определяет разную степень их пригодности к офицерской службе. Задача заключается в том, чтобы, во-первых, обеспечить молодежь компетентным и своевременным советом – стоит ли идти в военное образовательное учреждение профессионального образования, а во-вторых, подобрать для каждого молодого

человека офицерскую профессию и конкретную специальность, которые соответствовали бы его возможностям и личностным особенностям.

Как форма подбора военно-профессиональная ориентация способствует профессиональному самоопределению молодого человека. Идет подбор наиболее подходящих к индивидуальным особенностям молодежи военных профессий и специальностей. Этот процесс завершается сознательным и обоснованным выбором военной специальности.

Военно-профессиональная ориентация как система деятельности государственных и общественных организаций по подготовке молодежи к выбору профессии офицера является важным звеном военного строительства. Этим определяется ее значение как основного средства военно-профессионального самоопределения молодежи и ее военной профессионализации. Хорошо организованная и планируемая в масштабе всей страны, использующая многообразные формы и методы, эта работа имеет следствием стабильный приток в вузы лучших представителей молодежи. Уровень постановки этой работы во многом определяет качество офицерского корпуса, будущее Вооруженных Сил, их боевую мощь.

При планировании и практическом осуществлении мероприятий военно-профессиональной ориентации большое значение имеет правильное выделение основных этапов, из которых складывается целостный процесс подготовки подрастающего человека к обоснованному выбору военной профессии. Анализ опыта практической работы, а также данных, имеющих в литературе, показывает, что с учетом возрастных особенностей и содержания решаемых задач в общей динамике военно-профессиональной ориентации целесообразно учитывать наличие четырех относительно самостоятельных этапов.

Первый (подготовительный) этап военно-профессиональной ориентации начинается в дошкольные годы и продолжается в 1-4 классах. В это время на основе целенаправленного изучения ребенка организуется работа по развитию у него потребности в учебе и общественно-полезном труде, формированию таких общепрофессиональных качеств как дисциплинированность, трудолюбие, ответственность, а также укреплению здоровья и коррекции процесса становления отдельных психических функций. Учитывая возрастные особенности дошкольников и младших школьников, именно на этом этапе целесообразно доводить до них в наиболее доступной форме первые обобщенные сведения о мире труда, о роли и значимости отдельных его видов в жизни каждого человека и общества в целом.

Второй (формирующий) этап военно-профессиональной ориентации включает 5-9 классы обучения в школе. На этом этапе продолжается изучение индивидуально-психологических качеств учащегося, формирование у него основных общепрофессиональных качеств личности: нравственных, интеллектуальных, волевых и др. Одновременно активизируется процесс профессионального просвещения, школьники более подробно знакомятся с типологией профессиональной деятельности, в том числе, с классификацией офицерских профессий и специальностей, усваивают специфику требований, которые предъявляются к личности человека профессиями и специальностями разных групп. Уже начиная с 5-6 классов, должен побуждаться интерес школьника к проблеме выбора профессии.

Важным принципом в работе по ознакомлению с миром труда является активизация деятельности самих учеников, привлечение их к самостоятельному получению знаний о профессиях, а также опробованию своих сил при практическом выполнении элементов различных видов деятельности на учебных занятиях, в кружках и секциях, в ходе реализации внешкольных увлечений и т.д.

Третий (основной) этап военно-профессиональной ориентации приходится на 10-11 классы средней школы. Он, прежде всего, связан с завершением среднего образования и необходимостью окончательного принятия решения о выборе профессии, а также с непосредственной подготовкой к военной службе. На этом этапе завершается изучение личности юноши в условиях школы и военкомата, окончательно уточняется выбор учащимися профессии офицера, намечаются конкретные пути приобщения к ней, даются советы, что предпринять, как готовиться к будущей учебе и службе. На данном отрезке военно-профессиональной ориентации больше всего следует практиковать различные формы профконсультационной и воспитательной работы, проводимые индивидуально.

Главная задача данного этапа состоит в том, чтобы расширить круг знаний старшеклассников о военных профессиях, конкретизировать представление об их требованиях к личности человека, сформировать у учащегося интерес и готовность к обоснованному выбору военной профессии, с учетом глубокого знания его индивидуальных особенностей организовать процесс самовоспитания и заблаговременной подготовки к будущей учебе в военном училище или военной службе.

Четвертый (закрепляющий) этап военно-профессиональной ориентации связанный с уточнением намерений молодого человека, проводится в стенах военно-учебного заведения в ходе сдачи вступительных экзаменов и на стадии первоначальной адаптации к обучению в условиях вуза. Профориентационная работа на данном этапе должна быть направлена на уточнение имеющихся у каждого кандидата представлений о вузе и избранной профессии, формирование правильных знаний об особенностях учебы и службы. Мероприятия профориентации в данном случае начинаются с момента прибытия кандидата в училище и активно продолжаются в течение первых месяцев учебы. Они проводятся руководством вуза, специалистами профотбора, командирами подразделений, преподавателями, представителями воинских частей и кораблей.

Необходимо подчеркнуть, что на каждом из перечисленных этапов в соответствии с решаемыми задачами будут преобладать те или иные методы работы с молодежью, преимущественно станут использоваться либо профессиональное просвещение, либо индивидуальная профконсультация, поочередно доминирующие позиции будут занимать различные категории воспитателей – родители, учителя, сотрудники военкоматов, офицеры и преподаватели военно-учебных заведений. Однако во всех случаях эта работа должна быть комплексной и последовательной. Причем она должна проводиться не только с учащимися, проявляющими интерес к офицерским профессиям, но и со всеми юношами как будущими воинами, вооруженными защитниками Отечества.

Рассмотрим наиболее общие особенности молодых людей того этапа возрастного и социального развития, на котором происходит профессиональное самоопределение, выбор военно-учебного заведения и конкретной военной специальности.

Профессиональное самоопределение молодого человека – результат длительного процесса развития его личности. Своими истоками оно восходит еще к раннему детству и дошкольному периоду, когда ребенок в процессе взаимодействия со взрослыми и в системе игр развивает познавательные психические процессы, психомоторные функции, речь, способность к волевым усилиям и самооценке, усваивает правила поведения и моральные нормы, формирует определенную иерархию наиболее привлекательных для себя целей и наиболее приемлемых, лучше выполняемых действий и операций.

Подготовка к профессиональному самоопределению продолжается в начальных классах школы. В этот период осваиваются новые социальные требования, связанные с процессом обучения и режимом школы, воспитываются навыки общественного взаимодействия, чувство личной и коллективной ответственности за порученное дело, формируется преобладающий интерес к некоторым учебным предметам и, следовательно, закладываются элементы будущей предрасположенности к тому или иному виду профессионального труда. На начальные классы должно быть спланировано и проведение первых мероприятий профориентационной работы. Младших школьников необходимо целенаправленно знакомить с различными видами трудовой и воинской деятельности, с людьми разных профессий, с профессиями родителей, развивать у них положительное отношение к труду, раскрывать необходимость труда и военной службы для общества.

Особый интерес для анализа представляют учащиеся 9-11 классов (старший подростковый и ранний юношеский возрасты), когда процесс профессионального самоопределения вступает в решающую стадию – дифференцируются, индивидуализируются и становятся осознанными интересы к различным видам деятельности, формируется готовность к выбору определенной профессии.

В литературе по возрастной психологии акцент делается на личностном развитии и на смене ведущих форм деятельности. Так, согласно Д.Б. Эльконину, 11-15 лет – средний школьный возраст: ведущая деятельность – общение. Подростки овладевают способностью строить общение, ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, сознательно подчиняться коллективным нормам. Старший школьный возраст – 15-17 лет: ведущая деятельность – учебно-профессиональная. У старшеклассников формируются познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, самосознание. Для старшеклассника, по мнению Л.И. Божович, особенно важно развитие мотивационной сферы личности, мировоззрения и его влияния на познавательную деятельность, самосознания и морального сознания, определение своего места в жизни.

В психологии и педагогике пока не сложилось единого мнения о возрастных периодах развития личности. Периодизация в социальном плане определяет I подростковый возраст: с 11-12 до 15-16 лет – продолжение первичной социализации, ведущая деятельность – учебная; юношеский возраст с 15-16 до 17-18 лет – ранняя юность; с 17-18 до 22-23 лет – поздняя юность – завершение

первичной социализации, социальная задача этого возраста – выбор и освоение профессии.

Некоторые противоречия юношеского возраста прямо связаны с процессом профессионального самоопределения молодежи. Это, прежде всего, противоречия между стремлением проявить себя в нескольких видах деятельности и необходимостью окончательно определить свою жизненную позицию, выбрать для себя конкретную профессию; между самооценкой своих возможностей, своей пригодности к определенному труду и практическими возможностями в деле реализации имеющихся притязаний и намерений; между отношением к конечной цели своих притязаний и отношением к самому процессу повседневной учебной деятельности, которая может привести к достижению этой цели; между результатами практического познания избранной профессии и первыми представлениями о ней, сформированными ранее по рассказам других людей, книгам, кинофильмам и т.д.

Анализ показывает, что важнейшей ступенью, своего рода переломным этапом в деле профессионального самоопределения молодого человека является рубеж развития его личности, приходящийся на 14 -15 лет, т.е. период перехода от старшего подросткового к раннему юношескому возрасту. Как правило, на этом этапе, завершая обучение в основной школе, он должен определить свою профессиональную позицию. Исследования подтверждают, что уже на следующем возрастном отрезке (16-17 лет) интерес к своему профессиональному будущему занимает одно из ведущих мест в общей иерархии жизненных потребностей молодежи.

Следовательно, при всей сложности и противоречивости подросткового и юношеского возрастов, у современной молодежи существует выраженная тенденция раннего формирования интереса к профессиональной деятельности и выбору профессии. Это положительный и чрезвычайно важный фактор, который следует учитывать при планировании всей системы профориентационных мероприятий.

Общая тенденция военно-профессиональной ориентации должна состоять в том, чтобы как можно раньше включить ребенка в систему профессионального самоопределения, формировать его профессиональные склонности, естественно вплетая их в единую цепь психологических новообразований активно формирующейся личности. Именно возможностью раннего воздействия на ребенка, прежде всего своим примером, можно объяснить высокое влияние родителей на профессиональный выбор молодежи.

Литература:

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 1990.
2. *Борисова Е.М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия. М., 1992.
3. *Климов Е.А.* Как выбирать профессию? М., 1991.
4. *Климов Е.А.* Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
5. *Кудрявцев Т.В.* Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1986.
6. *Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2.
7. *Романова Е.С.* Психология профессионального становления личности. М., 1992.
8. *Снегирева Т.В.* Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1989. № 2.
9. *Сухарев А.В.* Психологические критерии профессионального самоопределения. М., 1987.
10. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981.

УЧЕБНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Н.А. КРАЛЯ, г. Белоярский

Универсальность проектной деятельности специалисты связывают многообразием способов и объектов проектирования.

По способу (методу) проектирования можно выделить философско-теоретическое, духовно-ценностное, художественное и пр.

По объекту проектирование может быть социальным, педагогическим, инженерным и др.

Комбинация различных способов проектирования в соотношении с теми или иными составляющими объектной области дает множество вариантов проектной деятельности. Во всех сферах человеческой деятельности *«проектирование становится универсальным деятельностью инструментом, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность, гибкость и вариативность»* [2, С. 117]. Ле Корбюзье назвал проектирование образом жизни, ставшим им не только для архитекторов, дизайнеров, конструкторов, но и ученых, политиков, специалистов, в разных сферах деятельности [2, С. 113]. Проектная деятельность стала трактоваться как феномен века и угол зрения на культуру.

Все это связано с тем, что проектная деятельность относится к разряду инновационной, деятельности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Кроме того, **сущностью** проектной деятельности является преобразование реальности, что требует от человека комплекса свойств личности, обеспечивающих достаточный для самостоятельного осуществления деятельности уровень самоорганизации, владение методами продуктивной деятельности, совокупностью современных компетенций. Сущность проектной деятельности заключается в способности выводить человека за свои пределы в форме целеполагания, моделирования, конструирования и реального воплощения идеального образа проектируемого объекта (проекта).

В процессе реализации проекта человек рефлектирует относительно его идеальной структуры, идеальных форм, идеальных отношений между людьми и т.д. Упрощенная **схема** проектной деятельности может быть представлена: замысел – проектирование – продукт.

Рассмотрим учебную интерпретацию проектной деятельности.

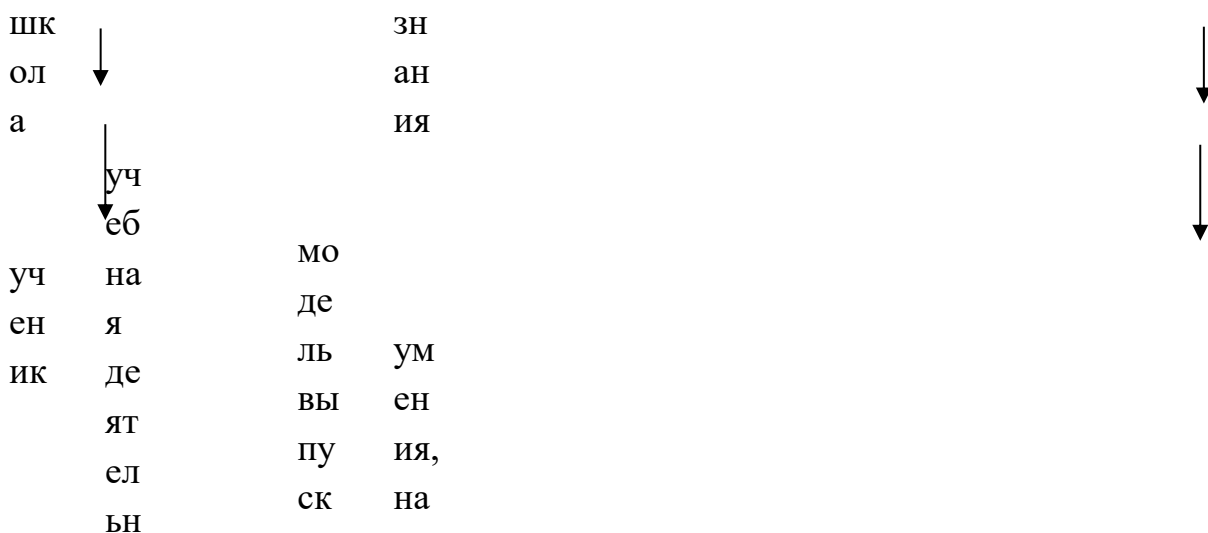
Задачи учебной проектной деятельности во многом отличны от профессиональной. Учебная проектная деятельность рассматривается нами как база для обеспечения мобильности и оперативности поиска решения проблемы

Целями учебной проектной деятельности является не только оформление проекта, знания по его разработке, но главное, подготовка человека умелого, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Учебная проектная деятельность иначе развернута во времени – процесс замысла, рождение идеи, поиск решения в учебном проектировании широко развернут и методически обеспечен. В учебном проектировании школьнику представляется систематическая возможность игры, развивающей навык сильного мышления, оттачивающей его конструктивные возможности, насыщающей учебный проект множественностью возможных подходов, принуждающих школьника к самостоятельности и активности. Его **самостоятельность** обеспечивается такими методическими приемами как развернутость, пошаговость, методическая обеспеченность процесса учебного проектирования и ясность постановки задачи.

Каждый завершённый этап учебного проектирования должен быть представлен не единичным ответом, а серией вариантов. Учебная проектная деятельность усиливает практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект, что отмечалось разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» как реализация компетентностного подхода в обучении [4].

Используя подход, разработанный А.А.Вербицким, мы определили место учебной проектной деятельности в образовательном процессе, включая в цепочку формирования проектной деятельности ее логическое развитие: целенаправленная учебная деятельность (ЦУД) – учебная проектная деятельность – ключевые компетенции (рис.) [1, С. 62].



уч	ос	ни	вы
еб	ть	ка	ки
на	ак		
я	ад	шк	
де	ем	ол	
ят	ич	ы	
ел	ес		кл
ьн	ко		юч
ос	го		ев
ть	ти		ые
	па,		ко
	Ц		мп
	У		ет
	Д		ен
			ци
			и

Уч
еб
на
я
пр
ое
кт
на
я
де
ят
ел
ьн
ос
ть

Рис. Место учебной проектной деятельности в общей схеме процесса обучения (по А.А.Вербицкому)

Таким образом, сущность учебной проектной деятельности заключается в том, что она, являясь видом целенаправленной учебной деятельности [3], есть с точки зрения причинно-следственных связей, промежуточным этапом при переходе от знаний, умений и навыков к ключевым компетенциям. Этот переход может быть совершен неосознанно, хаотично, стихийно. Задача нашего исследования с помощью технологии учебного проектирования показать целенаправленную организацию этого перехода путем определения научного подхода к организации учебного процесса в соответствии с имеющимися достижениями науки и практики, требованиями общественного развития.

Литература

5. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.
6. *Кирикова З.З., Тарасюк О.В.* Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования // Образование и наука. – 2003. – № 3. – С.117-129
7. *Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В.Рубцова. – Мозыр: РИФ Белый ветер, 2000. – 286 с.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ГУ-ВШЭ, Институт развития образования, 2001. – 158 с.

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Ю. КУРИЛОВА

г. Ставрополь, СевКавГТИ

Самоактуализация рассматривается как особая специфическая деятельность учителя, направленная на осознание собственных профессионально значимых личностных особенностей, адекватное и активное проявление их в педагогической деятельности с учетом требований, которые данная деятельность предъявляет к специалисту.

Современному педагогу в полной мере должны быть присущи характерные для самоактуализирующейся личности качества, выделенные А. Маслоу и К. Роджерсом:

- стремление к самоактуализации;
- поглощенность делом как призванием, отношение к труду как к жизненной задаче, постоянная готовность его совершенствовать;
- аутентичность – стремление быть подлинным, самим собой, открытым по отношению к другим и себе, не скрываясь за социальной маской и ролью;
- более эффективное восприятие реальности, которое заключается в готовности к осознанию сложности бытия, к решению жизненных и профессиональных проблем, поиску непроторенных путей;
- принятие себя, других и мира в целом такими, какими они есть на самом деле;
- независимость и уверенность в себе, определенная автономия от физического и социального окружения, опора на свой собственный потенциал и внутренние источники роста;
- критичность к своей деятельности и высокая степень рефлексии;
- повышенная спонтанность, непосредственность и искренность, богатство эмоциональных реакций;
- открытость новому опыту, способность свежо и непосредственно, как дети, переживать ценности жизни;

- гибкость, динамичность, готовность постоянно быть в движении, в изменении, в становлении.

Потребность в самоактуализации – потребность в свободном творческом труде. Она проявляется в стремлении к возможно более полной реализации своих потенций в педагогической деятельности.

Как показали исследования, наибольшие трудности в работе, в поиске своего «Я» испытывают только что пришедшие в школу молодые учителя. Начинающие педагоги, как правило, плохо представляют себе сильные и слабые стороны своей личности, не знают и не используют потенциальные возможности. Чаще всего попытки саморазвития направлены у них только на накопление знаний, а не на развитие качеств, необходимых для повседневной педагогической деятельности.

Можно выделить следующие трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги: как добиться взаимопонимания с учащимися? Как завоевать авторитет? Как сделать единым обучение и воспитание на уроке? Что значит «поставить себя»? Как найти свое место в педагогическом коллективе? Такого рода трудности могут существенно снизить мотивацию профессиональной самоактуализации.

Молодые учителя нередко используют дистанцию в общении, считая, что это помогает им утверждать себя как педагога. Однако в большинстве случаев это ведет к педагогическим неудачам, к формализации системы психолого-педагогического взаимодействия, не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Из-за отсутствия профессиональных навыков начинающие учителя прибегают и к другим негативным формам общения: общение-устрашение, общение-заигрывание. Обретение педагогом собственного стиля общения с детьми и коллегами – процесс сложный, тесно связанный с формированием творческой, педагогической индивидуальности в целом. Все это нужно увидеть, ненавязчиво подкорректировать, сгладить, научить, подсказать. И первую помощь в этом должны оказать коллеги, опытные учителя. Начинающий педагог в своей деятельности стремится ориентироваться на опытных учителей, нередко подражает, копирует их. Однако это не значит, что молодые учителя утрачивают способность проявлять свою индивидуальность. Они стремятся к вариативности способов решения педагогических задач, но ожидания критики со стороны руководства и коллег блокируют эти проявления, что порождает тенденцию «не высовываться», модифицировать педагогическую деятельность незаметно, т. е. обнаруживается центрация на интересах администрации и коллег.

К этому добавляются повышенная тревожность и низкая адаптированность в педагогической среде, приводящие к повышению психологических механизмов защиты – подавлению и отрицанию нежелательной информации.

Первые самостоятельные уроки в школе часто вызывают большие трудности, которые объясняются не столько отсутствием педагогического опыта, сколько психологическими причинами. Они являются следствием несовпадения реальной профессиональной деятельности со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Поэтому в практике считается целесообразным знакомить каждого учителя сначала с опытом молодых учителей, а потом – с опытом мастеров. Как, правило, когда учитель-новичок видит урок мастера, он пугается – «я так не смогу», а, увидев уроки сверстников, у него формируется убеждение, что он тоже справиться и стремление его к совершенствованию не пропадет.

Практика работы с молодыми учителями показывает и убеждает в том, что поддержку в становлении и совершенствовании самоактуализации молодого учителя обязательно нужно сочетать с требовательностью и анализом его ошибок, что позволяет избежать как чрезмерного захваливания, так и критики. Это связано с тем, что учитель в первом случае может перестать критически оценивать свои действия и теряет профессионализм, а во втором случае резко снижает профессиональный тонус. В результате через 2-3 года возникает такая связь: я уже понимаю, понимая – делаю, делая – критичнее отношусь к сделанному – критичнее отношусь к себе, больше переживаю неудачи – переживая неудачи, внимательнее всматриваюсь в опыт наставника, больше понимаю – понимая, делаю – и все сначала.

Учитывая сложность адаптационного периода в профессиональной деятельности начинающего педагога, при организации работы с ним на основе его готовности к педагогической деятельности, необходимо, прежде всего: определить приоритетные направления, цели и содержание его самообразовательной работы по совершенствованию процесса самоактуализации его личности, профессиональных знаний и навыков; выявить и оценить вместе с учителем возникающие трудности, причины их проявления, определить меры по преодолению и устранению этих трудностей; найти наиболее оптимальные действия в различных педагогических ситуациях при решении нестандартных педагогических задач; включиться в систему взаимоотношений с коллегами, учащимися, родителями; обеспечить условия для роста и раскрытия его потенциальных возможностей.

Администрации школы, членам методического объединения очень важно уделять особое внимание в работе с начинающими специалистами индивидуальным формам методической помощи, что способствует развитию их творческой индивидуальности и самоактуализации в профессии.

Психолого-педагогическая поддержка совершенствования процесса самоактуализации личности учителя начальных классов должна разворачиваться стратегически и тактически в формах и методах, адекватных личностно ориентированному подходу; она может осуществляться через оказание превентивной и оперативной помощи участникам образовательного процесса, педагогического обеспечения процесса их самоидентификации и самоактуализации, и, прежде всего, через создание образовательной и профессиональной среды; личностно-ориентированным подходом в организации образовательного процесса и деятельности методической службы; атмосферой образовательного учреждения, характеризующейся доверительностью, открытостью, совместной деятельностью детей и взрослых, сотворчеством; наличием объективации в педагогическом сообществе личностных ценностей и смыслов; обратной связи о состоянии, развитии, трудностях и проблемах всех членов образовательного процесса; организацией личного опыта жизни и работы педагогов в условиях свободы и ответственности, «проживанием в гуманистической парадигме» (сборы, организация отдыха, проведение обучающих семинаров, тренингов личностного и профессионального роста).

Учитель способен творчески реализовать себя, продуктивно работать, если ему предоставлена возможность компетентного выбора различных траекторий педагогической деятельности через формирование индивидуального стиля поиска и нахождения адекватных путей и способов реализации своей индивидуальности.

Литература:

9. Батурина Г. Н., Кузина Т. Ф. Введение в педагогическую профессию. – М., 1998.
10. Гаргай В. Б. Современные модели повышения квалификации учителей на Западе (по материалам США и Великобритании). – Новосибирск, 2002.

11. Левитан К. М. Личность педагога. Становление и развитие. – Саратов, 1991.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
13. Морозова Т. В. Диагностика успешности учителя. – М., 1997.
14. Проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. / Под ред. Ю. Г. Круглова. – М., 1992.
15. Сластенин. – М., 2000.
16. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога. – М., 1995.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ**

Ю. В. ЛАЗАРЕВА,

г. Тюмень, ТюмГУ,

ассистент кафедры возрастной

и педагогической психологии

В уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье определяется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека. Следовательно, общее здоровье человека может проявляться в двух взаимосвязанных формах: психофизиологическое (соматическое) и социально-психологическое здоровье.

В качестве критериев соматического здоровья ВОЗ предлагает рассматривать следующие показатели: структурная и функциональная сохранность органов и систем организма человека; свойственная организму человека индивидуально достаточно высокая приспособляемость к изменениям в типичной для него природной и социальной среде; сохранность привычного позитивного самочувствия.

Под «психосоматикой» в данном случае понимается функциональная система, результатом, которой является психическая деятельность, а элементами – соматические и психические свойства и качества организма в их взаимодействии и развитии. Психосоматическая функциональная система формируется в условиях соответствующей социальной ситуации, под влиянием которой происходит реализация биологической наследственной программы соматического созревания.

Для ребенка многие жизненные обстоятельства могут сыграть роль условий, способствующих возникновению и развитию психосоматических заболеваний в том случае, если биологическая сопротивляемость организма и социально-психологическая защита личности окажутся несостоятельными. Такими угрожающими ситуациями могут стать неадекватное воспитание (жестокое, чрезмерно изнеживающее, деспотическое, не соответствующее полу или личностным особенностям ребенка), развод родителей, дисгармоничная семья, конфликт межличностных отношений в семье или в обществе, трудные условия обучения, неприятие коллективом сверстников и т.д. Особенно ранимы дети, рано лишившиеся эмоциональных связей, не имеющие поддержки, чувства принадлежности и безопасности.

По данным Ю. А. Ефимова, задолго до появления явных психосоматических расстройств у детей обнаруживаются отдельные признаки эмоционального напряжения или состояния хронической тревожности. Оно субъективно воспринималось старшими детьми как беспокойство, душевный дискомфорт. У младших детей проявляется в суетливости, неусидчивости и двигательном беспокойстве. Наряду с психическими признаками тревожности наблюдаются и

такие проявления, которые условно можно разделить и обозначить как преневротические, вегетодистонические и соматические.

Преневротические проявления составляют нарушения сна, тики, патологические привычки, навязчивости, беспричинный плач. К вегетодистоническим проявлениям относят головокружения, головные боли, сердцебиения, одышку, обмороки, боли в животе, гиперемиию кожи при волнении. Соматические проявления включают повышенную жажду, булимию, рвоту после еды, ожирение, непереносимость отдельных видов пищи, эпизодический кожный зуд, неоднократно повторяющиеся кожные высыпания. Совокупность таких проявлений, связанных с постоянным эмоциональным напряжением, - ценный диагностический признак, позволяющий выявить предболезненное состояние у детей, подверженных высокому риску развития психосоматических расстройств.

Исследования под руководством Исаева Д. Н. показали, что у ряда детей в ответ на стрессовые ситуации в семье, коллективе сверстников, в школьной или другой обстановке возникают те или иные соматические нарушения. Задолго до формирования выраженной клинической картины психосоматических расстройств под влиянием чрезвычайно неблагоприятных обстоятельств у детей могут внезапно появиться сердцебиения, боли в сердце, затруднения дыхания или одышка, головные боли, головокружения, боли в животе, рвоты, поносы и другие расстройства. Эти остро развивающиеся эпизоды обычно кратковременны. Они прекращаются с выходом ребенка из трудной для него ситуации, однако могут возвращаться в случае повторной встречи со стрессовым фактором. Такие острые психосоматические расстройства – признак хронической тревожности ребенка и показатель его склонности к развитию стойкого психосоматического заболевания.

Психологию ребенка невозможно оценить вне контекста семьи. Дети находятся в полной зависимости от родителей, удовлетворяющих все их потребности. Когда же родители оказываются не способными удовлетворять появляющиеся с возрастом нужды, между ними возникает тревожное напряжение, которое, в свою очередь, провоцирует психосоматическое заболевание. Ребенок при этом связывает возникшие в семье трудности с собственными провинностями, отчего постоянно испытывает чувство вины и тревоги. В то же время и у родителей может возникать чувство вины за развитие заболевания, негодование из-за поведения ребенка, приведшего к болезни, либо безразличное отношение к болезни, ее отрицание. Переживания родителей чаще всего вызывают у детей

аналогичные чувства. Родительский гнев усиливает и без того имеющееся у большинства детей чувство вины за свое поведение, «вызвавшее болезнь».

Один из ключевых принципов теории развития заключается в том, что индивидуум в процессе развития постоянно адаптируется к окружающим условиям, в которых он живет. Цель этой адаптации – поддержка целостности основных биологических функций, включая физические, психологические и социальные. У детей, имеющих проблемы психосоматического развития, адаптация идет по формальным признакам, социально приемлемым, но мало адекватным учебной деятельности. Такой ребенок в школе может соответствовать нормам «дисциплинированного ученика», а учебную задачу брать поверхностно, не пытаясь прийти к решению, а полагаясь на одобрение учителя. Ребенку постоянно требуется одобрение, побуждение и контроль со стороны значимых взрослых, без которых учебная деятельность становится не значимой. Родители отмечают, что ребенок поверхностно относится к выполнению домашних заданий, не старается, стремясь быстрее переключиться на игровую деятельность. В другом случае ответственный ребенок бесконечно растягивает домашнюю работу и постоянно отвлекается. Обычно родители и учителя не понимают психосоматических причин подобного отношения к учебной деятельности. Зачастую они склонны объяснять проблемы обучения недостаточной внимательностью и усидчивостью. Это ведет к усилению контроля и увеличению количества дополнительных занятий, которые еще больше истощают ресурсы организма. В результате этого возникают соматические симптомы различного свойства. Ребенок при этом попадает в категорию часто болеющих.

Проблема детских психосоматических заболеваний должна решаться комплексным образом и включать в себя не только медико-биологическую терапию, но и корректировать действия социально-психологических факторов, а также психосоматическую ситуацию, возникшую у ребенка в ответ на заболевание.

В сферу психологической компетентности входят мероприятия организационного и коррекционного характера.

Организационные меры направлены на регуляцию педагогических и воспитательных воздействий. Психолог, в соответствии с пониманием психосоматического аспекта детского развития, разъясняет педагогам и родителям причины нарушения работоспособности и функциональных соматических расстройств ребенка. Это становится предметом обсуждения, так

как позволяет выявить нарушения общего режима в школе и дома. Зачастую такие факторы, как время и продолжительность сна, прогулок, дополнительных занятий, характер внеурочной деятельности, а также игровое, позитивно эмоционально заряженное общение с родителями и сверстниками являются важными условиями, как возникновения вегетативного дисбаланса, так и его преодоления. Также к организационным мероприятиям могут быть отнесены консультации психолога для родителей с разъяснением причин трудностей ребенка и обсуждением необходимости его медицинского обследования и сопровождения. Далее в беседе с классным руководителем психолог выясняет возможности по созданию для ребенка более благоприятных условий в классе, например, они могут состоять в пересаживании ребенка на место, где возможен более тесный межличностный контакт, в выборе для него специальных, с учетом возможностей, заданий, обеспечение лучшего обзора доски и наглядных пособий. К собственно психологическим средствам объективного контроля над этой стороной учебной деятельности могут быть отнесены динамические показатели внимания в выполнении коррективных проб, общей работоспособности, изучаемой посредством теппинг-тестирования и тревожности при исследовании с помощью тестовых и проективных методик.

К коррекционным мероприятиям относятся индивидуальные и групповые занятия, направленные на раскрытие творческого потенциала учащихся, достижения позитивного эмоционального настроя и обучение навыкам саморегуляции. Создание атмосферы психологического комфорта является неотъемлемой составляющей формирования вегетативных функций, позитивно сказываясь и на процессе медикаментозного лечения.

Опираясь на опыт группы исследователей под руководством Коновалова В. Ю. можно сделать вывод, что коррекционная деятельность будет наиболее продуктивной, если имеет некоторые особенности. Они заключаются в том, что специалист не берет на себя роль педагога-коррекциониста, непосредственно проводящего занятия с ребенком в отсутствие родителей. Вместо этого он оказывает консультативно-экспертную помощь семье. В ходе консультаций проводится диагностика актуальных психосоматических проблем ребенка, которые обсуждаются с родителями. Намечается общая тактика коррекционной работы и объясняется ее смысл. Далее демонстрируются необходимые на данном этапе коррекционные задания, которые предлагается регулярно выполнять в домашних условиях. На следующей консультации проверяется степень освоения предложенных задач, и в зависимости от этого предлагаются новые. Такой вид коррекционной деятельности является наиболее

продуктивным, так как решает задачи активизации взаимодействий ребенка со значимыми взрослыми.

Таким образом, позиция психолога в психосоматической коррекции характеризуется единством экспертной, организационной и исполнительской сторон профессиональной деятельности. При этом важна последовательность решения данных задач. Первым мероприятием становится проведение экспертизы потенциальных возможностей коррекции. С этой целью осуществляется психологическое обследование ребенка и анализ социальной ситуации развития. Второе мероприятие реализуется участием психолога в организации коррекционно-развивающего пространства. Это пространство складывается во взаимодействии школьной и семейной ситуации, где психолог выполняет функцию их координации. Третье мероприятие состоит в том, что психолог исполняет роль собственно специалиста по психологической коррекции. Такое функциональное триединство позволяет психологу направить усилия в нужное русло и тем самым повысить эффективность как собственной деятельности, так и деятельности других участников коррекционного пространства.

Литература:

4. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей. СПб.: Питер, 2000.
5. Коновалов В. Ю. Психолого-педагогические закономерности психосоматической коррекции и реабилитации. *Коррекционная педагогика* №3. 2005.
6. Коробейников И. А. Нарушение развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.А.ЛОГИНОВА,

г. Тюмень, ТюмГУ

Процесс выявления, обучения и воспитания одарённых, талантливых детей составляет новую задачу модернизации содержания образования в современных социокультурных условиях.

Одарёнными мы считаем таких детей и подростков, уровень интеллекта которых и сложившаяся мотивация позволят им добиться в будущем высоких профессиональных и творческих достижений. Яркое проявление совокупности общих (т.е. умственных) способностей – это и есть одарённость (Н.С.Лейтес, А.М. Матюшкин, В.Д.Шадриков).

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года сказано, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны... Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны... Важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одарённых и талантливых детей и молодёжи».

Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределённость современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

В настоящее время конкурентоспособность национальных экономик на мировом уровне все больше зависит от достижений в области передовых технологий, которые в свою очередь являются составляющими интеллектуальной инфраструктуры.

Многие учёные придерживаются мнения, что для одарённых детей необходимы специальные школы.

У Гегеля есть мысль о том, что человек должен, прежде всего «выполнить себя». Это значит — реализовать себя, свою уникальную индивидуальность,

свое представление о природе и обществе, о Боге и человеке. Многие психологи считают, что потребность человека в самоактуализации, особенно ярко ощущаемая именно одарёнными людьми,— это основа духовных потребностей человека. Человек, не сумевший реализовать себя, всегда чувствует глубокую внутреннюю неудовлетворённость жизнью, как бы внешне благополучен он ни был.

Школа для того и существует, чтобы помочь ребёнку, потом подростку, потом юноше развить в себе способности к самоактуализации. Поэтому необходимо создать такие условия, чтобы ребёнок был готов к этой тяжелой и всегда самостоятельной работе.

Потребность и способность к самоактуализации важна и необходима для любого человека, но все же в наибольшей степени именно для одарённого.

Потому одаренным детям и нужны особые условия. Одним из них является индивидуальное обучение — прежде всего развитие индивидуальных способностей каждого ребенка, обучение по индивидуальным программам, непрерывное психологическое кураторство и т.п.

Взаимодействие педагога и ребёнка зачастую строится на основе лишь нормативно-ролевых предписаний (субъектно-объектные отношения). Для одарённых детей такой стиль не приемлем. Учитель и ученик — две личности, два неповторимых человека на Земле (субъектно-субъектные отношения), которые вместе открывают, исследуют этот мир. Для этого педагог должен реально осознавать себя субъектом. Еще А.А.Ухтомский сказал, что природа наша «делаемая», поэтому совершенствовать себя, работать над своим личностным ростом можно и нужно в любое время. Прежде всего, у педагога должно быть такое качество как гибкость в поведении, мышлении, эмоциональном реагировании. Он должен мочь легко отказываться от не соответствующих ситуации или задачи, средств деятельности, приёмов мышления, способов поведения и уметь вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению различных ситуаций при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях.

Понимая, что школьное образование, традиционно считавшееся лучшим в мире, основные потребности взрослеющего человека не обеспечивает, и не может обеспечить полного развития личности, мы занялись поиском дополнительных возможностей решения проблемы обучения одарённых и потенциально одарённых школьников через разработку индивидуальной стратегии и индивидуальных планов обучения и воспитания.

Разработка содержания, целей и задач индивидуального обучения как индивидуально-ориентированного является представлением о современных социально-экономических, политических и социокультурных процессах, происходящих в обществе. Перед системой образования встает принципиально новая задача – поиск условий для формирования человека, способного в изменяющихся обстоятельствах найти и выстроить свою жизненную и профессиональную траекторию, преодолеть принципиальную фрагментарность знания, обрести собственную интеллектуальную и нравственную целостность и самобытность.

Индивидуализация учебного процесса за счет создания ситуации выбора, привнесения личных смыслов, заказа к своему обучению, видения своих учебных перспектив (составление индивидуального учебного плана) является, на наш взгляд, мостиком между двумя процессами (обучением и образованием), условием перехода от обучения к образованию.

Каждый школьник имеет право на свой собственный, свойственный только ему учебный процесс. Индивидуальное развитие предполагает различные условия учебного процесса. Это значит, что создаются учебные стимулы (мотивация), которые побуждают школьников к творчеству и индивидуальному учебному процессу. Это дает также возможность школьникам работать в своем темпе.

Так, например, в МОУ гимназии № 49 организация индивидуальной работы с одаренными школьниками осуществляется через индивидуальные стратегии и индивидуальные планы (по немецкому языку) на протяжении уже 10 лет, имеющие положительные результаты. Экспериментальные данные показали, что школьники, работающие по индивидуальным стратегиям обучения и индивидуальным планам показали лучшие результаты в достижении своих целей, работали активнее, чем школьники, не работающие по индивидуальным стратегиям обучения. Мы прослеживаем положительную динамику развития в познавательной деятельности, сфере личности, уровня творческих способностей. Они являются победителями всех городских, областных и межрегиональных конкурсов, олимпиад и научно-практических конференций, а также студентами ТюмГУ, поступившие на бюджетные места.

Проектирование индивидуальной стратегии обучения – это поэтапный процесс. Необходимым компонентом индивидуальной стратегии обучения является целеполагание. Выбор и постановка цели либо определяется учителем, либо формулируется самим ребенком и корректируется педагогом. В любом случае целью их содеятельности является развитие личности ребенка с учетом его

личностных качеств, мотивов и интересов. Необходимо отметить, что целью является не только развитие лингвистических способностей, изучение языка, обогащение содержания, но и развитие личностных качеств, творческого мышления, исследовательской деятельности. Выбирается тема индивидуального изучения, а затем учащимся предлагаются творческие и исследовательские задания. Фиксируются ожидаемые результаты, срок выполнения программы и в конце курса - заключение о выполнении индивидуальной программы.

Более подробный план учебной деятельности расписывается в технологической карте.

Учитывая индивидуальное обучение, на уроках необходимо использовать разные формы и методы, например, близкую к семинарской, творческие задания и т.п. Решая задачу развития навыков содержательной коммуникации, учитель привлекает учеников – каждого в меру развития его индивидуальных интересов и способностей - к образовательному дискурсу. Тем самым ученик получает опыт индивидуализации, основанный на его собственном умении понять, обосновать, сравнить, систематизировать материал образования, поставить свой вопрос, предложить свое решение. Знакомится с потенциальными возможностями своего вклада в продуктивное общение. Идеалом решения задачи педагогической поддержки на этом этапе должно быть формирование основ индивидуального инструментально-знаниевого комплекса.

Продолжением процесса обучения является создание внеклассных сообществ по образовательным интересам – студий, факультативов, организация коммуникативных мероприятий: диспутов, интеллектуальных конкурсов, НОУ и т.д.

Старшая ступень - это период между школьным образованием и высшим. Задача индивидуального образования заключается теперь и в построении индивидуальных программ образования следующей ступени для своих выпускников. Индивидуальный подход здесь может варьироваться от ориентации каждого ученика на «свой» вуз, любой, без ограничений, в том числе территориальных и международных до выстраивания программы межвузовской, полипрограммной подготовки.

Индивидуальное образование должно учитывать не только индивидуальные склонности, но и индивидуальные возможности ребенка. Например, учитывать в программе будущей профессиональной подготовки своих выпускников

возможность постепенного выхода на социально статусный уровень образования.

Здесь решается задача учета уже оформившихся образовательных интересов ученика, особенность которых заключается в том, что они связаны уже не только с его психическими и личностными особенностями, но требует организации специальной рефлексии – с тем, чтобы стать реальным аргументом в образовательной активности ученика.

Преподавателю отводится консультативная роль – роль помощника. Школа должна выстраивать на каждой ступени образования соразмерные связи с внешним миром. Это участие во всевозможных школьных и внешкольных, областных, международных конкурсах, олимпиадах, конференциях, в том числе участие в интернет-проектах. Обязательное условие – осмысление этих конкурсов как указующих на будущие места употребления знания. Это и привлечение к участию в образовательной коммуникации уже знакомых по этим связям партнеров, выстраивание связей по «вертикали» с преподавателями вузов.

Вовлечение родителей в процесс индивидуализирующего образования их детей необходимо, начиная уже с первой ступени обучения. Родители могут вовлекаться в проектно-презентационную деятельность своих детей в роли практиков–экспертов в различных областях деятельности.

На наш взгляд поддержка одаренных школьников в процессе индивидуального образования будет включать в себя следующее:

- индивидуализация и дифференциация на уроке
- повышение квалификации учителей (обучение работы с одарёнными детьми)
- оборудованные (оснащённые) классы
- проектная работа
- психологическая диагностика
- психологические тренинги
- поддержка интересов и способностей:

различные спец.курсы, факультативы, индивидуальные и групповые стратегии обучения, модифицированные программы, ТРИЗ-педагогика, метод

развивающего дискомфорта постоянно «перетекающий» в развивающий комфорт, научное общество учащихся (НОУ), олимпиады, конкурсы, интеллектуальные и др. викторины, научно-практические конференции и т.п.

- премии (поощрения) за высокие результаты

Проекты:

- летние и зимние школы на базе общеобразовательных учебных заведений и на базе лагерей
- творческие мастерские (мастерские молодых талантов)
- олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции на уровне города, области, России
- Интернет-проекты
- семинары, лекции для родителей
- совместные мероприятия родителей и детей
- публикация исследовательских, творческих работ школьников

Наука и исследования:

- доступ к лабораториям
- педагогические исследования
- мастер классы
- взаимодействие с дополнительными общеобразовательными учреждениями, вузами

Проблема поддержки одаренной молодежи в вузах через индивидуальные стратегии обучения также актуальна и необходима.

Таким образом, наш опыт свидетельствует, что индивидуальная стратегия создаёт условия для широкой адаптации к индивидуальным особенностям одарённой личности.

Литература:

7. Вестник образования, 2004
8. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер.с нем. А.П.Голубева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144с.
9. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
- 10.Савенков А.И. Одеренный ребенок в массовой школе / М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
11. Individuelles Lernen, 2004
12. Dr. Ernst Hanny. Begabtenfoerderung – was ist Schule sonst? Keimzelle fuer individuelles Lernen., 2002

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Н.И.МУРАВЬЕВА

г.Саратов, МОУ СОШ № 4

Приоритетным направлением современной общеобразовательной школы становится развитие творческой, самостоятельной и свободной личности, стремящейся к самореализации, саморазвитию, достижению успеха в обучении. В этом смысле формула работы школы выглядит следующим образом: знание+желание+действие, что придает деятельности школьника характер *само* деятельности, всестороннего *само* выражения. Все это явилось причиной внедрения в практику школы личностно-ориентированной системы обучения (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и другие).

Данная система акцентирует внимание на индивидуальном развитии человека, на его способностях и даровании. Кроме того, одной из задач личностно-ориентированного обучения является задача личностных качеств растущего

человека. Таким образом, можно говорить об индивидуально-личностном развитии школьника, то есть, развивая социально-значимые качества личности, тем самым совершенствуется ее индивидуальность.

Под индивидуально-личностным развитием понимается процесс взаимообусловленности и взаимозависимости личностного (особенного) и индивидуального (единичного) (Л.В.Куриленко). Без яркой индивидуальности невозможна уникальная личность, способная к активной деятельности, устойчивости в выборе жизненных позиций, в выборе и принятии решения. С этой точки зрения условиями индивидуально-личностного развития будут: учет законов саморазвития личности; создание предпосылок для ее роста и самореализации на основе выработки собственного творческого подхода.

О важности и первостепенности такого рода задач говорят многие ученые-педагоги, психологи. Сущность индивидуально-личностного развития раскрывают в своих трудах А.Г.Асмолов, А.Н.Брушлинский, Н.Н.Верцинская, И.С.Кон, А.Б.Орлов, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн и другие.

Ученые-исследователи выделяют два принципа организации учебно-воспитательного процесса: принцип восхождения от социального индивида к личности и принцип восхождения от личности к социальному индивиду.

При точном выполнении первого принципа суть обучения и воспитания будет заключаться в процессе овладения знаниями, умениями и навыками, правилами и нормами поведения, но мотивационная сфера школьника остается без должного внимания, что может привести к неосознанному и инстинктивному послушанию. Второй принцип, наоборот, имеет в виду развитие личности на основе ее жизненного собственного опыта и переживаний с помощью включения в педагогический процесс. Данный принцип в большей степени отражает сущность традиционной педагогики, целью которой является формирование личности через развитие в первую очередь социальных качеств. На современном этапе развития системы школьного образования задача школы заключается в обеспечении условий для самоопределения личности, самопостроения, преодоления себя, созидания собственного жизненного пути, то есть встает необходимость выявления третьего принципа: принципа восхождения от личности к индивидуальности личности.

В.А.Петровский в качестве побудительного источника развития личности при вхождении субъекта в стабильную социальную общность (школу) является противоречие индивидуального («Я в себе и для себя») и личностного («Я в других и для другого»). Опираясь на положения данного ученого, можно

сделать вывод о необходимости вовлечения школьника в такую предметно-социальную среду, в которой становится возможным движение его собственной деятельности. Требуется создавать ситуации, в которых между целью и результатом активности субъекта складывались бы противоречивые отношения, например: намерение не совпадало бы с деянием, замысел с воплощением, побуждение к действию – с его итогом. Эти противоречия неизбежны, но как раз в них заключаются источники динамики субъекта, его существования и развития. Таким образом, можно выделить наиболее значимые черты обучения, способствующего индивидуально-личностному развитию школьников:

1. Изменение позиции учащегося в зависимости от характера учебных ситуаций: поисковый характер деятельности – ученик-исследователь; игровой характер – играющий ученик и так далее. То есть, наяву проживание школьников учебного процесса в роли активного его участника.
2. Обучение, основанное на рефлексивной деятельности учащихся как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане, способствует развитию творческого критического мышления, формированию самостоятельного опыта деятельности, определению личностных смыслов.
3. Создание дидактических условий для самоорганизации учащихся на самостоятельное познание, в связи, с чем процесс обучения приобретает личностную значимость.

Таким образом, современная школа создает благоприятные условия для индивидуально-личностного развития школьников, которое рассматривается как процесс личностного и индивидуального саморазвития. Принципы организации обучения позволяют выявить установки и ценности личности, ее действительное отношение к субъектам, с которыми она взаимодействует, к объектам, ради которых разворачивается деятельность, так как в случае их неадекватности необходимо менять деятельность с целью перестройки мотивации, создания условий для самореализации.

Литература:

1. Куриленко Л.В. Психолого-педагогические основы индивидуально-личностного развития школьника: Учеб. пособие /Самарский гос.ун-т. Кафедра педагогики.- Самара: Изд-во «Самарский ун-т», 2001. – 107с.

2. Петровский В.А. Идея «Я=Мир» в развитии личности.// Новые ценности образования: 10 концепций и эссе./Под ред. Н.Б.Крыловой. – М.: Инноватор,1996. - № 3.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.И.МУРАВЬЕВА, Н.П.ЛУКАШЕНКО

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

Условия современной социокультурной ситуации, характеризующиеся радикальными переменами во всех сферах жизни общества, ставят перед системой школьного образования многоаспектные проблемы, что предъявляет качественно иные требования к характеру и содержанию обучения. В связи с этим возникает необходимость поиска новых путей совершенствования учебного процесса в школе. Одним из возможных вариантов решения проблемы является организация учебной деятельности как средства индивидуально-личностного развития школьников. Это предполагает использование всего спектра образовательных возможностей, предусматривающих поиск инновационных форм, методов и средств, ведущих к превращению учащихся в субъект обучения и обеспечивающих развитие их индивидуальных качеств личности.

Проблема индивидуально-личностного развития активно исследуется в работах ученых в области философии, психологии, педагогики. Ею занимались А.Г.Асмолов, П.П.Блонский, Е.В.Богданова, Б.П.Битинас, А.Н.Брушлинский, Н.Н.Верцинская, А.С.Границкая, И.С.Кон, Л.В.Куриленко, А.Б.Орлов, В.А.Петровский, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн и другие.

Междисциплинарный анализ научных исследований позволил констатировать проблему определения путей эффективной организации учебной деятельности школьников как средства их индивидуально-личностного развития.

В ходе теоретического анализа существующих концепций развития личности были сделаны следующие выводы: понятие "развитие" имеет культурно-

исторический характер, оно не диктуется преимущественно влиянием извне, оно присуще самому объекту развития (Л.С.Выгодский, С.Л.Рубинштейн, М.М.Бахтин). За счет формирования новообразований личности в различных ее сферах (потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной, морально-нравственной, экзистенциально-бытийной, действенно-практической, межличностно-социальной) происходит развитие, характеризующее и гармоничность, и целостность, и разносторонность человека, что и определяет в дальнейшем образ его жизнедеятельности.

Под «индивидуально-личностным развитием» мы понимаем процесс личностного и индивидуального саморазвития, представляющий собой сложное структурное образование, обусловленное его ведущими характеристиками, в частности, интеллектуальной, позволяющей определить мыслительные способности школьников, рефлексивной, показывающей совпадение их самооценки с оценкой окружающих, коммуникативной, устанавливающей готовность учащихся к общению, продуктивной, ведущей к проявлению творческого саморазвития школьника.

Сравнительный анализ традиционных и инновационных подходов к учебному процессу показал, что индивидуально-личностное развитие подростков может осуществляться в условиях целенаправленного обучения, предполагающего на основе трансляции научных знаний формирование новообразований личности, «появляющихся в результате актов свободного выбора и творчества самого человека» (Б.Г. Ананьев), что возможно в результате рационально организованной учебной деятельности.

Переосмысление сущности понятия учебной деятельности с позиций гуманистического, личностно-деятельностного, культурологического, продуктивного подходов привело нас к его новому толкованию, как субъект-субъектной деятельности по преобразованию самой личности (личностно-деятельностный подход), «очеловечиванию» (Ш.А.Амонашвили) (гуманистический подход), ориентации на человека культуры (Е.В.Бондаревская) через «создание образа себя, мира, своих действий в мире» (Е.Пассов), «целого «пространства образов»» (В.П.Зинченко) (культурологический подход), как автономную, самостоятельную, творческую деятельность учащихся, ведущую к получению продуктов (Н.Б.Крылова) (продуктивный подход).

Изучение педагогической теории и практики позволило также рассмотреть и изучить специфику конкретных форм организации учебной деятельности

школьников: коллективной, как, высокопродуктивной совместной деятельности направленной на развитие личности обучающегося, посредством коммуникаций, обмена информацией, соотнесения своих достижений и других участников через систему коллективных творческих дел (К.Я.Вазина, М.Д.Виноградова, В.К.Дьяченко, В.В.Котов, Л.И. Новикова, И.Б.Первин, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.Е.Рысенкова), групповой, как сотрудничество в малой группе, взаимозависимость ее членов через систему учебно-познавательных заданий, ведущих к получению единого продукта (А.Бенно, Х.Й.Лийметс, Н.И.Поливанова, С.В.Полякова, И.В. Ривина, И.М.Чередов, Дж.Аронс, Р.Джонсон и Д.Джонсон, Р.Славин и другие) и индивидуальной, как процесс развития и саморазвития индивидуальности личности учащегося посредством самостоятельных творческих заданий, проектов и дифференцированных задач, учитывающих потенциальные возможности личности (А.С. Границкая, Т.А.Коноваленко, П.И. Пидкасистый, Е.С.Рабунский, И.Унт, В.Д. Шадрикова и другие).

Оценивание возможностей использования вышеназванных форм в условиях современной школы, неизбежно привело к необходимости рассмотрения вопроса их сочетания - «соединения, образующего единое целое, ... существующего вместе... в каком-нибудь единстве, согласовании» (С.И.Ожегов). С этой целью был выявлен и обоснован алгоритм организации учебной деятельности школьников.

Применительно к нашему исследованию это предполагает процесс действенного соединения коллективных, групповых и индивидуальных форм организации учебной деятельности школьников в единое целое, что представляет собой первый шаг рассматриваемого алгоритма. Следующим шагом явилось согласование данных форм в логической последовательности, определяемой выделенными направлениями учебной деятельности: информационно-познавательным, действенно-практическим и творческим. Заключительный шаг алгоритма- выбор доминирующих форм в зависимости от целевых установок, вытекающих из основных положений гуманистического, культурологического, личностно-деятельностного, продуктивного и других подходов.

Анализ педагогической теории и практики показал необходимость разработки и обоснования модели организации учебной деятельности как средства индивидуально-личностного развития школьников, понимаемой как научное проектирование ее практической реализации. Она предполагает поэтапное включение учащихся в учебную деятельность и прохождение всех ее этапов:

поисково-познавательного, организационно-практического, результативно-творческого.

Специфика модели заключается в циклическом характере сочетания коллективных, групповых, индивидуальных форм, а также в выделении компонентов теоретического обоснования (мотивационно-целевой, содержательный) и технологического обеспечения (операционный), что ведет к достижению более высокого уровня индивидуально-личностного развития школьника (результативный), наиболее эффективному проявлению таких его характеристик, как интеллектуальной, позволяющей определить их мыслительные способности, рефлексивной, показывающей совпадение самооценки с оценкой окружающих, коммуникативной, устанавливающей готовность к общению, продуктивной, ведущей к проявлению творческого саморазвития школьника.

Для проверки эффективности разработанной модели были выявлены и описаны уровни индивидуально-личностного развития школьников. В их основу были положены критериальные показатели, отражающие специфику учебной деятельности: включенность учащихся в направления указанной деятельности, проявление качественных характеристик индивидуально-личностного развития школьников (интеллектуальный компонент – знания, умения, навыки, опыт их применения, сложность продуктов мыслительной деятельности, степень самостоятельности, элементы творческого саморазвития; рефлексивный компонент – уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих; коммуникативный компонент – готовность и способность к сотрудничеству с коллективом).

Репродуктивный уровень характеризуется частичной включенностью в информационно-познавательное направление учебной деятельности, эпизодическим проявлением качественных характеристик индивидуально-личностного развития: репродуктивный характер получения продуктов мыслительной деятельности, несовпадение самооценки с оценкой окружающих, неспособность к сотрудничеству, отсутствие самостоятельности и творчества.

Частично-продуктивный уровень характеризуется включением в информационно-познавательное и частично в действенно-практическое направления учебной деятельности, более активным проявлением качественных характеристик индивидуально-личностного развития: продукты мыслительной деятельности носят репродуктивный и частично продуктивный

характер, низкий уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих, появление эпизодического желания сотрудничества с коллективом, низкая степень самостоятельности и творчества.

Продуктивный уровень характеризуется включением школьников в информационно-познавательное, действенно-практическое и частично в творческое направления учебной деятельности, активным проявлением качественных характеристик индивидуально-личностного развития: частично продуктивный и продуктивный способ получения продуктов мыслительной деятельности, средний уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих, стойкое желание и способность работать в коллективе, фрагментарный характер проявления самостоятельности и использования элементов творчества.

Творческий уровень характеризуется включенностью во все направления учебной деятельности, активным проявлением характеристик индивидуально-личностного развития: продукты мыслительной деятельности получаются продуктивным способом, высокий уровень совпадения самооценки с оценкой окружающих, высоко развита способность к сотрудничеству с коллективом, высокая степень самостоятельности и в проявлении элементов творческого саморазвития.

Все перечисленные уровни индивидуально-личностного развития школьников связаны между собой. Разработанная нами модель организации учебной деятельности предусматривает, что каждый предшествующий уровень является как бы подготовительным по отношению к последующему, более высокому, а каждый из последующих обязательно включает в себя все предыдущие и потенциально вносит в них качественные изменения.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность авторской модели.

На первой стадии программы эксперимента, исходя из этапов действия модели и алгоритма организации учебной деятельности школьников, предполагалось включение учащихся в информационно-познавательное направление данной деятельности. Решение поставленной задачи осуществлялось с помощью специально отобранных форм: «Информационный поиск», «Пять полезных минут», «Терминологическая карусель», «Встреча экспертов», лекция, полилог, семинар, консультации, групповой тренаж, просмотр диафильмов, изготовление тематических альбомов, макетов, встречи с интересными людьми, самостоятельная работа под руководством учителя, индивидуальная

самостоятельная работа, индивидуальный тренаж, индивидуальные консультации, «Тетрадь опорных задач». Они способствовали обогащению теоретической базы школьников, овладению навыками отбора и переработки информации, развитию умений сравнивать, сопоставлять полученные знания.

Вторая стадия программы эксперимента предусматривала включение школьников, наряду с информационно-познавательным в действенно-практическое направления учебной деятельности, Использовались такие формы, как «А не будете ли вы так любезны?», семинар «Минуты обогащения», вербальные цепочки, брейнсторминг, мозговой штурм, «Учимся вместе», организационно-деятельностные игры, дидактическая игра «Золотая лихорадка», «Терминологический марафон», «Нобелевская премия», «Путь прокладывает логика», дидактическая игры «Нить Ариадны», «Мюнхгаузенские чтения», групповые упражнения, ролевые игры, смотры знаний, учебные встречи. В процессе участия в указанных формах учащиеся приобретали навыки практического применения полученных знаний на практике, развивали умения их комбинировать, систематизировать, использовать комплексно, овладевали навыками самостоятельной деятельности.

На третьей стадии реализации программы эксперимента и алгоритма организации учебной деятельности школьников происходило включение учащихся в творческое направление данной деятельности, предусматривающее кроме получения и использования знаний, умений и навыков учебной деятельности, целенаправленное развитие опыта творческого применения, реализацию их творческих способностей через такие формы, как коллективные творческие дела, защиты проектов, эстафеты авторских элементов, мозговой штурм, интеллектуальный аукцион знаний, повторительно-обобщающие диспуты, творческие отчеты, самостоятельная исследовательская работа, «Квартальный отчет в НИИ», «Интеллектуальный ринг», «Парад изобретений». Они способствовали обобщению и систематизации ранее усвоенных знаний, умений, навыков и опыта их применения, поиску оригинальных нестандартных решений задач творческого характера.

По завершению каждой стадии проводилось подведение итогов – определялся показатель количественной оценки уровня индивидуально-личностного развития школьников, осуществлялась обработка результатов эксперимента с помощью методов математической статистики, анализировалась и корректировалась в соответствии с показателями индивидуально-личностного развития модель организации учебной деятельности школьников.

На заключительном этапе эксперимента посредством критериально-диагностического аппарата проводился сопоставительный анализ первоначального и итогового (творческого) уровней индивидуально-личностного развития школьников.

Сопоставление результатов констатирующего, формирующего и заключительного этапов эксперимента, проводимых в соответствии с алгоритмом организации учебной деятельности школьников, отразило тенденцию индивидуально-личностного развития учащихся.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ

И.А. Маврина, г. Омск

Современная система образования в России представляет собой многомерное противоречивое явление, характеризующееся рядом сложившихся и формирующихся тенденций, позволяющих прогнозировать ее развитие в ближайшие двадцать лет. Анализ факторов, определяющих тенденции развития системы образования, показывает, что ведущие из них – факторы, связывающие социально-экономическую и политическую устойчивость жизни многих социальных групп, которые можно отнести к группе внутренних факторов; и группа внешних факторов, важнейшими из которых стали: стремление России встроиться в мировое образовательное сообщество и ратификация Болонского соглашения по высшей школе стран Европейского Союза.

К *социально-экономическим факторам* развития образовательной системы следует отнести: устойчивость традиционно складывающихся в стране основ образовательной системы (преобладание государственного характера образования, обеспечиваемого бюджетным финансированием, государственное регулирование образовательных стандартов различных уровней, формирование единой на территории страны образовательной политики); реализацию образовательных программ через развитие негосударственного образовательного сектора.

К **политическим факторам** относятся: гарантии доступности разноуровневого общего и профессионального образования представителям всех без исключения социальных слоев населения; развитие многоуровневости и многопрофильности образовательной системы.

Внешние факторы обуславливают развитие потребности граждан современной России в признании за рубежом образовательных сертификатов всех степеней и достоинств – от аттестата об основном общем образовании до диплома доктора наук в избранной области.

С 1983 г. начался период реформирования школьного образования, с 1993 года – образовательная система России осуществляет выработку и реализацию образовательных стандартов общего (полного) среднего школьного и начального, среднего и высшего профессионального образования. В 1992 г. с принятием Закона об образовании РФ были провозглашены принципы новой школы: консенсус, договор между субъектами образовательного процесса, делегирование обучающим и обучающимся широких полномочий в выборе содержания и технологий обучения и образования; делегирования образовательным учреждениям права выбора областей подготовки, ее профилей, квалификаций, специальностей, специализаций, дополнительного образования; обеспечение автономии образовательных учреждений. Целями образования согласно Закону РФ «Об образовании» стали: воспитание человеческого достоинства, независимости суждений, решений, поступков, умения осуществлять выбор, толерантности.

Система образования России сегодня оказалась в ситуации стратегического поворота, так как в обществе изменилось представление об основных условиях функционирования системы, то есть ее целях, средствах, результатах деятельности, субъектах системы и пр. Наиболее существенными **причинами кризиса современного образования стали:**

а) потеря связи между рынком труда и системой образования. Та школа, которая должна была готовить к работе на фабрике времен индустриальной революции, не соотносится с сегодняшними изменениями на рынке труда;

б) революция в понимании прав ребенка в сообществе и отношении к его правам в школе. Падение рождаемости (1,4 чел на семью в 2003 г. против 2,2 – в 1989 г.), порождает эффект «маленького императора». Этот эффект влечет за собой обеспечение заявляемых прав ребенка в семье и одномоментное необеспечение прав ребенка в школе, что порождает соответственно конфликты между учителями и родителями, учителями и учениками;

в) разрыв между школой и радикальными изменениями в мире информации и коммуникации. Главную задачу школа до сих пор, несмотря на разработку последних документов «Доктрины развития российского образования на период до 2010 года», дополнений к Закону РФ «Об образовании» видит в формировании знаний, умений и навыков учащимся.

Однако главная задача обучаемых в любом обществе в современных условиях состоит в усвоении способов и технологий ориентации в информационном пространстве, объем которого удваивается каждые полгода, и выработке умений самостоятельного приобретения и переработки знаний.

Образовательная система современной России имеет прочные и глубокие корни. Традиции образования в любом обществе, любой стране, каждого народа или территориальной общности формируются под влиянием совокупности условий, среди которых: ментальность, социально-экономическая динамика, традиционные подходы к обучению и воспитанию как социально-государственным функциям, востребованность образованности как индивидуального качества личности и многие другие.

В настоящей статье мы ставим задачу описать многообразие образовательного феномена в сегодняшней России и выявить тенденции внутренних и внешних изменений, происходящих в системе образования в целом и в образовательных учреждениях, в частности, в различных образовательных секторах: государственном и негосударственном.

Как считают некоторые ученые, работающие в рамках педагогической науки, система российского образования находится в ситуации стратегического поворота. Чем же обусловлен этот поворот? Назовем по меньшей мере три основания: а) стремление России встроиться в мировое образовательное сообщество на всех образовательных уровнях; б) ратификация Болонского соглашения на уровне высшего профессионального образования; в) изменение основных элементов образовательной системы – целей, средств, субъектов образования.

Встраивание в мировое образовательное сообщество идет довольно успешно, но не всегда безболезненно для российской стороны, так как ратификация и признание российских сертификатов об образовании (дипломов, аттестатов, удостоверений и пр.) требует, в первую очередь, совмещенности объемов содержания образовательной подготовки всех уровней, пролонгации существующей образовательной подготовки. К примеру, традиционно общее среднее образование в Российской школе продолжается 10 лет, тогда как

продолжительность школьного образования в странах Европейского союза составляет в среднем 12 лет. Кроме того, в системе начального, среднего и высшего профессионального образования спектр специальностей, утвержденный в классификаторах квалификаций и специальностей Российского Министерства образования и Министерства труда и социального развития, не совпадает с перечнем квалификаций и специальностей, принятых в мировом сообществе.

Ратификация Болонского соглашения, касающегося, в первую очередь, профессиональной школы, также сопровождается рядом существенных трудностей, обусловленных, прежде всего, трудоемкостью учебной деятельности студентов и преподавателей, объемами обязательной учебно-аудиторной деятельности обучающихся и их самостоятельной работы, формами и методами контроля результативности обучения в высшей школе, соотношениями объемов теоретических и практических занятий, объемом производственной практики.

Изменение основных элементов образовательной системы сопряжено с переориентацией понимания самого термина «образование». В начале 90-х годов XX века академик Б.Г.Гершунский (2) поставил вопрос о трактовке содержательной стороны категории «образование», предложив выбор направлений такой трактовки. Суть вопроса заключалась в выборе одного из четырех толкований, а именно:

- образование как индивидуальная цель развития личности;
- образование как средство достижения жизненных целей личности
- образование как результат специально организованной деятельности (обучения, воспитания);
- образование как личностное качество (уровень образования, образованность).

Следуя положению Б.Г.Гершунского, рассмотрим эволюцию трактовки категории «образование» как цели, средства, результата и личностного качества.

1) Образование как **цель** на определенном жизненном этапе по-разному трактовалось до перестройки (в советское время) и в постперестроечный период. Для простоты обозначений введем индекс «Д» – до 1987 года и индекс «П» – после 1987 года. Образование – Д как цель содержательно отвечало 2-м критериям: а) целью образования – Д на уровне средней общеобразовательной

школы являлась гармонизация процесса развития личности; б) целью образования – Д на уровне профессиональной школы была профессиональная подготовка будущих специалистов, обеспечивающих процветание страны.

Образование – П переживает процесс реформирования целей. Этот процесс имеет два направления – сужение и индивидуализацию. *Сужение* целей проявляется в уходе от цели гармонического развития личности в целом и переориентации на цель развития самостоятельной, самоопределяющейся личности, готовой и умеющей встраиваться в современный социум, находить социальную нишу адекватно собственным потребностям и интересам. *Индивидуализация* целей определяется переориентацией образования на принципы личностно-ориентированного подхода, внедрения в образовательный процесс технологий дифференцированного и индивидуализированного обучения, технологий проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

2). Образование как **средство** достижения жизненных целей. Образование – Д определялось в качестве единственного средства достижения жизненных целей разного уровня. Устанавливалась декларативно линейная зависимость между образовательным уровнем и обеспечением атрибутов «достойной жизни» – уважением окружающих, продвижением по карьерной лестнице, овладением новыми вершинами профессиональной квалификации, достаточной для обеспечения достойной жизни денежным эквивалентом профессиональных и личностных затрат. То есть, образование – Д рассматривалось в качестве средства обеспечения жизненного комфорта и социального признания.

Несмотря на то, что указанное положение на 90% лишь документально и публицистически постулировалось, но не выполнялось или выполнялось лишь отчасти, общественное мнение и отношение различных социальных групп к образованию – Д соответствовало декларируемым постулатам.

Образование – П в качестве средства достижения жизненных целей и реализации потребностей личности претерпело изменения дважды .

В период 1987-1995 гг. ценность образования как средства достижения жизненных целей резко упала, так как Россия в тот момент переживала начало периода «дикого капитализма», передела рынков товаров и услуг и перераспределения собственности и сфер влияния.

Образованность как личностное свойство, позволяющее использовать образование в качестве средства достижения жизненных устремлений и целей

обесценилось, поскольку денежные потоки оказались в руках и под управлением тех, кто не имел зачастую даже среднего уровня образования, но обладал деловой хваткой, гибкой реакцией, экономическим чутьем, решительностью и смелостью в изменении собственного жизненного сценария.

В рассматриваемый период снизился конкурс среди поступающих в учреждения среднего и высшего профессионального образования (техникумах, педагогических, медицинских училищах, институтах, университетах), произошло значительное сокращение контингента в учреждениях начального и среднего профессионального образования (техникумах, профессионально-технических училищах). Стали закрываться учебные комбинаты и технические училища при заводах, в крупных промышленных центрах. Этому способствовал также упадок производственных мощностей в различных сферах (тяжелое машиностроение, приборостроение и др.), временное прекращение выплат заработной платы рабочим, инженерно-техническим работникам, служащим на заводах и промышленных комплексах. Снижение объемов производства повлекло за собой уменьшение валового национального продукта, что отрицательно сказалось на поддержании социальной сферы – образования, здравоохранения и пр., финансирование которых также сократилось и отчасти нарушилось.

В период после 1995 г. резко увеличилось количество выпускников 9-х и 11-х классов средних общеобразовательных школ. Это было обусловлено так называемым феноменом «двойных выпусков» школьников из 9-х и 11-х классов (выпускников основной и полной средней ступеней школ), так как именно с 1985 года в школах начался одновременный прием детей 6-летнего и 7-летнего возраста, обучавшихся по программам четырехлетней (начиная с шестилетнего возраста) и трехлетней (начиная с семилетнего возраста) начальной школы. Был введен порядок перевода учащихся, обучающихся по программе трехлетней начальной школы из третьего сразу в пятый класс с целью совмещения программ начальной школы «1-3» и «1-4» при поступлении учащихся на новую – основную – ступень обучения (5-9 классы).

Увеличение количества выпускников, определяющихся с дальнейшими целями и местами профессионального образования совпало с относительно кратким (1995-1998 гг.) периодом стабилизации и повышения уровня жизни населения, что повлекло за собой повышение конкурса во все без исключения профессиональные учебные заведения. В августе 1998 г. произошел «дефолт», то есть обесценивание рубля, обвал валюты РФ, что обусловило резкое падение уровня жизни населения и обрекло многие семьи на невозможность платно

обучать детей в системе профессионального образования, что означало недоступность образования как средства достижения жизненных целей.

3) Образование как **результат специально организованной деятельности** обусловлено существованием и развитием устанавливаемых на государственном уровне стандартов обучения или образовательных стандартов. Стандартизация образования в период- Д выражалась в определении обязательного набора знаний, умений и навыков соответственно возрастной группе учеников и области изучаемого предмета. Образовательный стандарт в период-П приобрел более стройный, упорядоченный характер и обеспечивается в настоящее время разработанной системой тестового контроля (единым государственным экзаменом) на выходе из средней общеобразовательной школы.

Образование как результат особое значение приобретает на ступени профессионального обучения, где образовательный стандарт определяет содержание так называемых тарифно-квалификационных характеристик специалиста, занимающего по окончании учебного заведения рабочее место согласно полученной квалификации. Квалификационные характеристики охватывают триаду требований к специалисту на уровнях: - специалист знает...; - специалист умеет...; - специалист готов.....

В соответствии стандарту в период-П сформировалось понятие «остаточного» знания, которое может служить индикатором обученности учащегося (студента) по конкретному предмету или профессиональной области. Остаточные знания – это тот объем информации, которым свободно владеет и оперирует обучаемый по прошествии некоторого времени после окончания изучения предмета или окончания обучения (от полугода до двух лет). Поэтому остаточные знания могут выступать в качестве показателя образования как результата.

С точки зрения социальности образовательного процесса, образование как результат позволяет человеку

- самостоятельно определить цели дальнейшего образования;
- осознать необходимость непрерывного образования в течение жизни;
- овладеть умениями и навыками самообразования в широком смысле и в избранной профессиональной области;

- осознать и принять необходимость овладения новыми информационными технологиями;
- быть готовым к смене профессиональной деятельности через получение новых видов образования в течение жизни.

4) Образование как **личностное качество** отражает такую личностную характеристику как образованность. Под образованностью понимается:

- индивидуальное свойство интегрированного характера, позволяющее человеку свободно ориентироваться в одной или нескольких областях знания (как профессионального, так и общегуманитарного, естественно-научного и др.); - такая присвоенная (интериоризированная) совокупность знаний, умений и навыков, которая позволяет индивиду самостоятельно осваивать новые отрасли знания, овладевать новыми квалификациями в рамках уже освоенной профессии или овладеть новой профессией;
- способность конструировать новое знание с применением изученных и освоенных знаний, умений и навыков.

Уровень образованности обусловлен также общеинтеллектуальными способностями (врожденными, приобретенными), а последние, в свою очередь, уровнем развития основных психических процессов обучаемого (мышление, память, речь, внимание, воображение, восприятие).

Образованность в профессиональной сфере характеризуется высоким уровнем профессиональной квалификации, что обуславливает результативность профессиональной деятельности.

Образование как личностное качество трактуется как путь к самообразованию, подкрепляется умениями информационного ориентирования. Образованность обязательно включает владение информационными технологиями и знание минимум одного иностранного языка.

Проведем краткий анализ происходящих изменений в понимании сущности всех четырех вариантов трактовки категории «образование» в доперестроечный (до распада СССР) и постперестроечный (с 1993 по н/время) периоды. Для этого воспользуемся табличным вариантом представления информации.

Таблица 1

Трактовка категории «образование» как цели, средства,

результата образовательного процесса, личностного качества

Трактовка категории «образование»

До 1993 года

(постперестроечный период)

После 1993

года

(постперестроечный период)

Образование как цель трактуется в рамках профессионального заказа общества людей, участвующих в созидательном производительном труде. Цель образования акцентирована на подготовке каждого члена общества к полезному востребованному обществу. Необразованность презирается обществом и преследуется государством; Образование как цель определяется: - на уровне средней

Образование как цель трактуется в рамках индивидуального заказа личности, определяющего индивидуальные потребности в виде общей информированности образованности, широкого кругозора, умения встраиваться в современный социум и определить собственную социальную нишу. Целями образования становятся независимость, обретение и понимание человеческого достоинства, свобода действия, принятия решения, осознанный самостоятельный выбор. На

школы –государственном
выполнением уровне наблюдается
«Закона ослабление борьбы с
всеобуче», т.е.необразованностью, а
обязательном именно:
обучении всех снижается
детей в возрасте 7-⁻ обязательный
17 лет; образовательный

- на уровнеценз для учащихся
профессиональногосредних школ,
образования –ограничивающийся с
развитием 1996 года основной
разветвленной ступенью
системы общеобразовательной
разноуровневых школы (9 кл.);
учреждений
профессионального -универсализируется
образования; профессиональная
образовательная

- на уровнеподготовка. Учебные
профессиональной заведения
деятельности –профессионального
разработкой образования
правовых актов,открывают такие
направленных специальности,
против тунеядства;которые напрямую не
конституционных соответствуют
норм, первоначальному
ограничивающих профилю
безработицу. учреждения, однако
отвечают
потребностям
учащихся.

ОбОб

ра ра

зо зо

ва ва
ни ни
е е
ка ка
к к
ср ср
ед ед
ст ст
во во
до до
ст ст
ижиж
ен ен
ия ия
жижи
зн зн
ен ен
ныны
х х
це це
ле ле
й й
ли ли
чн чн
ос ос
ти ти
по тр
ни ак
ма ту
ет ет
ся ся
в ка
ви к:
де -
со со
во во
ку ку
пн пн
ос

ти ос
ви ть
до ви
в, до
фов
рм де
и ят
ме ел
то ьн
до ос
в ти,
об фо
уч рм
аю,
щеме
й то
де до
ят в,
ел те
ьн хн
ос ол
ти,ог
ис ий
по ,
ль по
зо зв
ва ол
ни яю
е щ
ко их
то че
рыло
х ве
пр ку
ив ос
од во
ит ит
к ь
до сп

ст ос
ижоб
ен ы
июпр
це ио
ли,бр
в ет
пе ен
рв ия
уюно
оч вы
ер х
ед зн
ь, ан
го ий
су ,
да ум
рс ен
тв ий
а ии
об на
щевы
ст ко
ва в,
– сп
по ос
лу об
че ы
ни ор
ю ие
об нт
ра ир
зо ов
ва ки
нн в
ых ин
сп фо
ец рм
иа ац

ли ио
ст нн
ов ом
ра ми
зл ре,
ич вы
ныра
х бо
пр та
ои ть
зв ум
од ен
ст ия
ве и
нн на
ых вы
и ки
не по
пр лу
ои че
зв ни
од я,
ст ос
ве во
нн ен
ых ия,
сф ус
ер. во
Обен
ра ия
зо и
ва оп
ни ер
е ир
ра ов
сс ан
ма ия
тр ин
ив фо

ае рм
тс ац
я ие
ка й;
к -
ср фу
ед нк
ст ци
во я
по пе
дг ре
от да
ов чи
ки и
ка пр
др ис
ов, во
ра ен
бо ия
че со
й ци
си ал
лы ьн
дл ог
я о
да оп
ль ьт
не а.
й Эт
ше а
го фу
пр нк
оц ци
ве я
та не
ни ут
я ра
об чи
ще

ст ва
ва ет
и ся,
ук од
ре на
пл ко
ен пе
ия ре
мо хо
гу ди
щет в
ст ра
ва зр
ст яд
ра вт
ныор
. ос
Обте
ра пе
зо нн
ва ьх
ни ,
е ус
ра ту
сс па
мая
тр ме
ив ст
ае о
тс фу
я внк
ка ци
че и
ст ра
ве зв
ср ит
ед ия
ст сп
ва ос

пе об
ре но
да ст
чи ей,
и зн
пр ан
ис ий
во ,
ен ум
ия ен
со ий
ци и
ал на
ьн вы
ог ко
о в
оп са
ыт мо
а. об
уч
ен
ия.

ОбОб
ра ра
зо зо
ва ва
ни ни
е е
ка ка
к к
ре ре
зу зу
ль ль
та та
т т
сп ха

ец ра
иа кт
ль ер
но из
ор уе
га тс
ни я
зо дв
ва ум
нн я
ой по
де зи
ят ци
ел ям
ьн и:
ос
ти -
ра са
сс мо
ма ст
тр оя
ив те
ае ль
тс но
я ст
ка бю
к в
об оп
яз ре
ат де
ел ле
ьн ни
ая и
со це
во ле
ку й
пн да
ос ль
ть не

зн й
ан ше
ий го
, об
ум ра
ен зо
ий ва
и ни
на я;
вы -
ко по
в, ни
ко ма
то ни
ры ем
е не
по об
дл хо
еж ди
ат мо
ус ст
во и
ен не
ию пр
уч ер
ащ ьв
им но
ис го
я об
на ра
ка зо
жд ва
ой ни
об я в
ра те
зо че
ва ни
те е
ль

НО ЖИ
Й ЗН
СТ И;
УП -
ЕН ОВ
И В
СИ ЛА
СТ ДЕ
ЕМ НИ
Е ЕМ
ОБ УМ
ЩЕ ЕН
ГО ИЯ
СР МИ
ЕД И
НЕ НА
ГО ВЫ
ОБ КА
РА МИ
ЗО СА
ВА МО
НИ ОБ
Я. РА
В ЗО
СИ ВА
СТ НИ
ЕМ Я В
Е ИЗ
ПР БР
ОФ АН
ЕС НО
СИ Й
ОН ПР
АЛ ОФ
БН ЕС
ОГ СИ
О ОН
ОБ АЛ
РА БН

зо ой
ва об
ни ла
я ст
оп и;
ре
де вл
ля ад
ют ен
ся ие
кв м
ал но
иф вы
ик ми
ац ин
ио фо
нн рм
ые ац
тр ио
еб нн
ов ы
ан ми
ия, те
оп хн
ре ол
де ог
ля ия
ем ми
ые ;
в -
ко го
нт то
ек вн
ст ос
е ть
«з ю
на к
ет см
—

ум ен
ее е
т -пр
го оф
то ес
в».си
Вв он
од ал
ит ьн
ся ой
по де
ня ят
ти ел
е ьн
«о ос
ст ти
ат че
оч ре
ныз
х по
зн лу
ан че
ий ни
», е
ха но
ра вы
кт х
ер ви
из до
уюв
щ об
их ра
ре зо
зу ва
ль ни
та я.
т
об
уч

ен
ия
по
сл
е
пр
ек
ра
ще
ни
я
уч
еб
но
й
де
ят
ел
ьн
ос
ти
(в
те
че
ни
е
го
да,
пя
ти
ле
т,
де
ся
ти
ле
т и
т.д

.)

ОбОб

ра ра

зо зо

ва ва

ни ни

е е

ка ка

к к

ли ли

чн чн

ос ос

тн тн

ое ое

ка ка

че че

ст ст

во во

пр ра

ир сс

ав ма

ни тр

ва ив

ет ае

ся тс

к я

об ка

ра к

зо сп

ва ос

нн об

ос но

ти ст

и ь к

оп са

ис мо

ЫВ ОБ
ае ра
тс зо
я ва
ка ни
к ю,
ра ш
зн ир
ос ок
то ая
ро ин
нн фо
ос рм
ть ир
кр ов
уг ан
оз но
ор ст
а, Ъ И
ш го
ир то
ок вн
ая ос
гу ть,
ма по
ни дк
та ре
рн пл
ая ен
по на
дг я
от ум
ов ен
ка, ия
ча ми
ст ин
о фо
вк рм
люац

ча ио
ю нн
щаог
я о
зн ор
ан ие
ие нт
ин ир
ос ов
тр ан
ан ия.
ныОб
х ра
яз зо
ыква
ов,нн
ис ос
ку ть
сс об
тв яз
а, ат
выел
со ьн
ки о
й вк
ур лю
ов ча
ен ет
ь вл
ра ад
зв ен
ит ие
ия ин
об фо
щерм
ин ац
те ио
лл нн
ек ы

ту ми
ал те
ьн хн
ых ол
сп ог
ос ия
об ми
но и
ст зн
ей.ан
Обие
ра ми
зо ни
ва му
нн м
ос од
ть но
не го
пр ин
ем ос
ен тр
но ан
по но
др го
аз яз
ум ык
ев а.
ае Об
т ра
вызо
со ва
ку нн
ю ос
пр ть
оф тр
ес ак
си ту
он ет
ал ся

ьн ка
уюк
кв св
ал ой
иф ст
ик во
ац ла
июби
. ль
но
ст
и
в
по
вы
ше
ни
и
ур
ов
ня
и
ра
сш
ир
ен
ии
сп
ек
тр
а
ум
ен
ий
и
на
вы
ко
в в

из
бр
ан
но
м
ви
де
пр
оф
ес
си
он
ал
ьн
ой
де
ят
ел
ьн
ос
ти.

Особую значимость для реформирования образования во второй половине XX века в России в свете происходящих общекультурных изменений приобрела концепция обучения человека на протяжении всей жизни, впервые представленная П.Ленграндом на форуме ЮНЕСКО в 1965 году. Важнейшей характеристикой концепции непрерывного образования является ее ориентация на реализацию в проектировании образовательных систем гуманистической парадигмы и рассмотрение образования человека как естественной составляющей его образа жизни в любом возрасте (А.Х.Маслоу, К.Роджерс, Р.Дж.Хевигхерст и др. 70-90 гг. XX века).

Ориентация на развитие и становление личности способствовало созданию новой для России образовательной теории – теории непрерывного образования, в контексте которой и развивается педагогическая наука в последние годы (Е.П.Белозерцев, В.С.Сластенин 1997, 1998, 2001) (7) Появление

Национальной доктрины образования в РФ (2002), а также Концепции структуры и содержания общего среднего образования (2001), Закона РФ «Об образовании» (1992, редакции 1996, 2004), Федеральной государственной программы «Интеграция высшего профессионального образования и фундаментальной науки» (2002), «Программы развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.» (2001), ориентированы на обновление содержания образования, образовательных технологий и инструментария учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Системообразующей целью современного образования в целом является теоретически и методически обоснованная практическая организация постоянного содействия развитию человека (М.И.Богуславский, Н.К.Чапаев (2002), По мнению В.И.Загвязинского (2004), образование в современных условиях обладает реальными каналами воздействия на развитие общества и обеспечивает стартовое состояние каждого нового поколения для самореализации в профессии и в жизни, а также сохраняет духовно-интеллектуальный потенциал науки (Н.В.Бордовская, В.И.Загвязинский, В.П.Зинченко, И.А.Колесникова, А.С.Роботова (2001, 2003, 2004) (1, 3).

Столетия в государстве и обществе формируется система образования, и к началу XXI в. стал очевидным факт, что существование современного общества невозможно без полноценного функционирования системы образования в целом как на государственном, так и на региональном (областном, в России территориальное деление насчитывает 89 регионов) и муниципальном (городском), местном (локальном – конкретное образовательное учреждение) уровнях.

Реформирование системы российского образования, основными направлениями которого стали: стандартизация образовательных программ; профилизация школьного обучения; создание единой системы тестового контроля на уровне государственной аттестации выпускников средних общеобразовательных школ, переход на многоуровневую систему подготовки студентов в учреждениях профессионального образования, затруднено многими кризисными явлениями в политической, экономической и общественной жизни современной России, отсутствием четко сформированного, как было раньше, государственного заказа образованию.

Под социальным заказом (запросом) образованию понимается определенная, имеющая внутреннюю иерархию система разнообразных социально-педагогических задач по социализации и профессионализации различных групп

населения, поставленных перед образовательными институтами социальными субъектами различного ранга. В качестве социальных субъектов выступают государство, социальные сообщества (группы, страты, слои) и отдельные индивиды. (И.А.Маврина, 2000) (5).

Сегодня каждое учебное заведение поставлено перед необходимостью самостоятельно строить свою образовательную систему на основе существующего социального заказа со стороны государства (что практически отсутствует), общества (в лице представителей различных социальных групп), а также отдельных людей.

Именно социальный заказ является мощным регулятором внутренних процессов, которые происходят в современном российском образовании. Под социальным заказом образованию нами понимаются потребности и запросы населения в образовательных услугах. Спектр социальных заказов (государства, общества и личности) преломляется непосредственно в виде индивидуального образовательного заказа (или запроса).

Трудности реформенного периода заключаются как раз в поиске ответов на вопросы, порождающие проблемы, а именно: В чем специфика государственного заказа образованию в сегодняшней России? Существует ли единство социального заказа образованию на региональном, локальном, территориальном уровнях? Какие виды образовательного заказа преобладают: а) в сфере общего среднего образования; б) в сфере профессионального образования?

Попробуем кратко ответить на поставленные вопросы.

Государственный заказ образованию в России сегодня, к сожалению, не имеет выраженной специфики. Вернее, его специфику можно определить как стремление к сокращению бюджетных ассигнований на образование, перевод образовательных систем регионального и локального уровня на частичное (полное) самофинансирование. При этом госзаказ сохраняет требования стандартизации и унификации образовательных систем за счет совершенствования нормативной базы образования как социальной сферы. В качестве примера можно привести тот факт, что за период 1997-2004 гг. поправки в Закон РФ «Об образовании» вносились 11 раз.

В государственной образовательной политике отражаются общенациональные интересы в сфере образования, соотносимые с общими тенденциями мирового развития, которые обуславливают существенные изменения в системе

образования. Становится очевидным, что ускорение темпов развития общества вызывает необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

На региональном, муниципальном и локальном уровнях социальный заказ, с одной стороны, разнопланов, с другой стороны, единообразен. Различия состоят в том, что каждая образовательная система и каждое учреждение имеет и реализует собственное право на выбор направлений профессиональной подготовки (в системе профессионального образования), на выбор школой дополнительного компонента содержания образования (например, иностранные языки, экономика, экология и пр.). Единообразии такого заказа заключается в том, что образовательная система, фактически не учитывая потребности региона в конкретных специалистах – профессионалах, организует обучение по специальностям, востребованным не столько на рынке труда, сколько в силу так называемой престижности, а отчасти, моды.

В сфере среднего образования преобладает социальный заказ на гуманитарную направленность изучаемых предметов (ориентированный на послешкольное гуманитарное образование). В сфере профессионального образования пользуются спросом специальности, связанные с юриспруденцией, экономикой, сервисным обслуживанием, администрированием, государственным управлением.

До периода перестройки (1987-1993 гг.) среднее школьное образование в России было обязательным, соответствовавшим государственному образовательному стандарту, охватывало все слои населения, а система школьного образования предлагала практически одинаковые для всех образовательные услуги (хотя само определение «образовательная услуга» вошло в понятийный аппарат педагогической науки и практики значительно позже).

В 90-е гг. эта система кардинально изменилась, и после перестройки в образовании появился негосударственный сектор, который укрепился за счет новых форм негосударственных образовательных учреждений, востребованных населением. Эта востребованность оказалась обусловленной тем, что численно преобладающий государственный сектор менее гибко реагирует на изменения образовательных запросов со стороны конкретных участников образовательного процесса – обучающихся и их родителей.

Начиная с 2000 г., изменение сложившейся в предыдущий период ситуации в системе отечественного образования во многом зависит от обновления и

успешного функционирования входящих в нее образовательных систем. В современных условиях названные системы должны стремиться соответствовать запросам общества в целом и конкретного индивида, в частности, в предоставляемых образовательных услугах. Государственная образовательная политика на современном этапе ориентирует руководителей образовательной сферы и педагогов на выявление внутренних ресурсов системы, обеспечивающих ее гибкость и динамичность. Такими ресурсами становятся формы, методы и приемы организации учебного процесса, распространение информационных технологий, введение в учебные планы школ дополнительных учебных предметов, в структуру учреждений профессионального образования – дополнительных специальностей и квалификаций.

Образовательная система - это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и образования подрастающего поколения (В.П. Симонов, Т.И. Шамова, 2000).

Стратегия государственной политики учитывает происходящие изменения, влияние различных факторов на востребованность тех или иных позитивных преобразований образовательной системы, в том числе обусловленных социальным образовательным заказом (запросом).

Функционирование образовательной системы любого уровня направлено на реализацию общих и частных целей через многообразные образовательные программы с помощью совокупности методов и педагогических технологий и адекватных им организационных форм. Сопоставительный анализ исследований (С.В.Кривых 2001, С.А.Маврин 1996, П.С.Писарский 2002, и др.) позволил сделать вывод о том, что образовательная система конкретного учреждения представляет собой содержательно-деятельностное ядро системы образования в целом, своеобразный механизм психолого-педагогического влияния на личностную сферу обучающихся.

Образовательную систему отличают целостность, системность и сложность; целенаправленность; уникальность; социальность; динамичность; открытость; самоуправляемость.

Отличительной особенностью современной теории образовательных систем является то, что образовательная система может действовать в режиме функционирования и в режиме развития.

Режим функционирования образовательной системы обеспечивает ее стабильность, прогнозируемость результатов деятельности. Режим развития предполагает прогнозирование новых результатов работы системы в зависимости от тех изменений, которые происходят в ней в рамках модернизации как общества в целом, так и общероссийской системы образования.

В качестве социально-педагогических факторов, вызывающих изменение образовательных систем выделяются: изменения, происходящие в социально-экономической ситуации в стране; цели и направления модернизации образования, определяемые государственной образовательной политикой; образовательный заказ (запрос) общества (Н.П. Макаркин 2000, И.Л. Наумченко 1993).

В последнее десятилетие российские ученые занимаются исследованием проблемы регионализации образования и образовательных систем. Термином «регионализация» обозначается специфичность и особенности существующих и прогнозируемых образовательных систем в регионах. Действительно, территориальная несхожесть природных, климатических, этнических, экономических и других условий развития образовательных систем в различных регионах определяет специфику образовательных учреждений конкретных регионов. Так, школы Крайнего Севера существенно отличаются от школ на Северном Кавказе начиная от специфики преподавания в них русского языка и заканчивая материальным обеспечением, фактической продолжительностью учебного года (из-за холодов он короче на Севере) и содержанием вариативного компонента (то есть перечня предметов, которые выбирает для изучения сама школа) в учебном плане каждой школы.

Анализ исследований отдельных проблем регионализации образования, в частности, выявил интерес российских ученых не просто к педагогическим, а к социально-педагогическим основам региональной образовательной политики (Н.М.Швецов 1998), проектированию образовательных систем на региональном уровне (В.И.Загвязинский 1998, Ю.В.Громыко 1999), (3), вопросам регионализации образовательных программ (т.е. программ, в которых учитывается специфика социально-экономического развития региона и региональный образовательный заказ) и мониторинга состояния регионального образования (Г.В.Былов, С.В.Кинелев, Е.Е.Скатерщикова 1997).

Особый интерес представляют исследования специфики образования в условиях Сибири (С.И.Григорьев, А.Д.Копытов, В.П.Лекомцев,

М.П.Неворотова, В.В.Сковородников, В.Н.Турченко 1995, 1997, 2001). В качестве самостоятельного и равноправного субъекта федерации регион формирует свою политику в сфере образования, отвечающую особенностям образовательного запроса региона и образовательным потребностям населения. (В.В.Гаврилюк 2001).

Образовательная система муниципального уровня включает в себя совокупность образовательных систем государственных и негосударственных учреждений. Приведем пример описания образовательной системы г.Омска.

Омская область как субъект Российской Федерации является одной из наиболее крупных областей на территории страны. Площадь ее составляет 147,2 тысячи кв.км., население – 2,2 млн.чел. Город Омск – административный центр Омской области, площадь города – 1200 кв.км., население – 1,28 млн.чел. В Омске функционируют 568 образовательных учреждений, каждое из которых встроено в образовательную систему г.Омска и реализует собственную образовательную систему. Все учреждения можно классифицировать по ведущим признакам: контингенту обучаемых, уровню образовательной и профессиональной подготовки, целям организации образовательного процесса и др.

В Омске есть 34 типа образовательных учреждений (фактически они представляют собой 34 типа образовательных систем), которые можно сгруппировать следующим образом (Табл. 2).

Таблица 2

Основные типы образовательных систем, действующие на территории России

Гр Ви
уп ды
пыоб
об ра
ра зо
зо ва
ва те
те ль
ль ны
ных
х уч

уч ре
ре жд
жден
ен ий
ий

1. -
Учде
ре тс
ждки
ен е
ия са
до ды
шкдл
ол я
ьн де
ог те
о й
во 3-
сп 7
ит ле
ан т
ия -
и пр
об ог
ра им
зо на
ва зи
ни и
я дл
я
де
те
й
5-
7
ле

т
-
ст
уд
ии
ра
нн
ег
о
ра
зв
ит
ия
дл
я
де
те
й
3-
б
ле
т
-
ст
уд
ии
по
дг
от
ов
ки
к
шк
ол
е
дл
я

де
те
й
5-
7
ле
т

2. Учреждения общего среднего образования - муниципальные образовательные учреждения средние общеобразовательные школы, включающие:

- начальную ступень для детей 7-10 (11) лет, 1-3(4) классы

- основную ступень для детей 10 (11)-14(15) лет, 5-9 классы

- старшую ступень для детей 14(15)-16(17) лет, 10-11 классы

Вечерние (сменные) общеобразовательные школы для детей, подростков и молодежи от 14 лет, 7-12 классы

Лицеи (профильное обучение естественно-научного направления) для учащихся 8-11 классов

Гимназии (профильное обучение гуманитарного направления) для учащихся 6 (8)-11 классов

Специализированные общеобразовательные школы с углубленным изучением предметов (математические, языковые, гуманитарные)

3. Коррекционные образовательные учреждения - Специальные школы для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (школы для слепых и слабовидящих, школы для глухих и слабослышащих, речевые школы, реабилитационные школы-центры для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, коррекционные школы для

- умственно-отсталых детей и детей с задержкой психического развития и др.)
- Детские сады для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии
4. Образовательно-воспитательные учреждения для детей, оставшихся без попечения родителей (или лиц, их заменяющих)
- Дома ребенка для детей 0-3 лет
 - Детские дома для детей 4-18 лет
 - Интернаты и школы-интернаты для детей 7-18 лет
5. Учреждения дополнительного образования
- Дома творчества детей и юношества
 - Специализированные школы: спортивные, музыкальные, художественные
 - Центры искусств
 - Досуговые центры
6. Учреждения начального профессионального образования
- Профессионально-технические училища (дают возможность получения аттестата общего среднего образования и профессиональной подготовки по рабочим специальностям)
 - Технические училища (обеспечивают профессиональную подготовку по рабочим специальностям)
 -
7. Учреждения среднего профессионального образования
- Педагогические училища (срок обучения 3-4 года)
 - Медицинские училища и колледжи (срок обучения 2,5-4 гг.)
 - Техникумы (Срок обучения от 11 месяцев до 4 лет)

- Колледжи (срок обучения от 11 месяцев до 4 лет)
8. Учреждения высшего профессионального образования
- Академии (срок обучения 4 - 6 лет)
 - Институты (срок обучения 4 - 5,5 лет)
 - Университеты (срок обучения 4 - 5,5 лет)
9. Учреждения послевузовского образования
- Институты повышения квалификации (по разным отраслям)
 - Центры переподготовки и повышения квалификации
10. Негосударственные образовательные учреждения
- Частные детские сады
 - Частные школы
 - Центры образования и развития (реализующие замкнутый образовательный цикл для детей в возрасте от 3 до 17 лет)
 - Негосударственные лицеи
 - Негосударственные колледжи
 - Негосударственные высшие учебные заведения (академии, институты, университеты)

Такое разнообразие муниципальных образовательных учреждений стало характерным признаком постперестроечного периода в стране, поскольку, с одной стороны, общество постепенно утратило единый образовательный заказ, заключавшийся в двух ключевых позициях: 1) формирование гармонично и всесторонне развитой личности; 2) подготовка профессиональных кадров для нужд промышленности, сельского хозяйства и социально-управленческой сферы. С другой стороны, неопределенность государственного образовательного запроса привела сами образовательные учреждения к необходимости формировать собственный заказ сфере образовательной деятельности (назовем его внутренним) и через него, посредством него, формировать внешний социальный заказ (со стороны социума, социальных стратов, слоев, отдельных семей, индивидов).

Негосударственные образовательные учреждения (школы, вузы) отличает стремление удовлетворить социальный заказ образованию со стороны вполне определенных социальных стратов (бизнесмены, государственные служащие, предприниматели) представители которых желают создать для своих детей более комфортные, более эффективные условия обучения и профильной подготовки к продолжению образования) (А.Г. Асмолов, О.А. Кармаева 1999, И.А.Маврина, 2002) (6)

Частный (негосударственный) сектор муниципального образования, в сравнении с государственным, оказался более чутко и оперативно реагирующим на происходящие в нашем обществе изменения.

В образовательные системы негосударственных учреждений вводятся селективные методы и формы, средства обучения, ориентирующиеся на индивидуальные особенности, потребности и запросы молодежи, получающей образование. Это означает внедрение дополнительных образовательных услуг, предметов по выбору, новых педагогических технологий, в центре которых – личность, ее потребности, интересы, цели и мотивы. Учащиеся и их родители получают, таким образом, возможность выбора образовательных учреждений и образовательных программ, дополнительных образовательных услуг, соответствующих их индивидуальным целям и запросам.

Таким образом, состояние современного образования в России нестабильно и противоречиво. Это обусловлено разнонаправленными тенденциями экономического, политического и социального развития страны, ее стремлением к укреплению позиций в мировом сообществе, в том числе, в сфере образования. Обобщая материал, представленный в данной статье, сделаем следующие выводы:

1. Образование как педагогическая категория трактуется как цель, средство достижения жизненных целей индивидом, результат образовательного процесса и личностное качество. Данные трактовки претерпели изменения по сравнению с доперестроечным периодом в России. Эти изменения обусловлены рядом объективных факторов, к которым относятся: смена модели экономического развития страны, в целом, и ее регионов, в частности; изменением социального заказа (запроса) образованию на государственном (нормативно - законодательном), общественном (социальные группы, слои, страты), индивидуальном (личностном) уровнях; предоставлением образовательным учреждениям относительной самостоятельности в выборе путей развития локальной образовательной системы при одновременном уменьшении объемов

финансирования со стороны федеральных, региональных и муниципальных бюджетов.

2. Социальный заказ (запрос) образованию в сегодняшних условиях жизни страны неконкретен, размыт и находится в стадии формирования. По сравнению с периодом до 1985 года социальный заказ образованию и образовательным учреждениям отличают общие черты, такие как: стремление родителей предоставить ребенку максимальные возможности для качественного формирования стандартизированных знаний, умений и навыков; гуманитаризация образования школьников за счет усиления преподавания иностранных языков, введения дополнительных гуманитарных дисциплин в учебные планы школьного образования. В области профессионального образования востребованность (обусловленная также социальным заказом со стороны населения) ряда профессий не обеспечивается рабочими местами на рынке труда. Это обстоятельство позволяет охарактеризовать заказ на профессиональное образование как хаотичный, стихийный, слабоуправляемый. Россия переживает период, когда рынок труда не является регулятором образовательной системы, а ее развитие не коррелируется с запросами экономики и экономическим развитием страны.

3. Образовательные системы, действующие в сегодняшней России, многообразны и многофункциональны. Их развитие в ближайшее время определяется тенденцией к профилированию. Такая тенденция обусловлена:

- с внешней стороны (регламентационной) – государственным уровнем социального заказа, выраженным созданием нормативно-ориентационной базы в виде государственных и локальных документов, устанавливающих обязательный профильный характер обучения в старшей школе (с 01.09.2005 г.) и, возможно, в основной школе (после 2006 г.);

- с внутренней стороны (социально-индивидуальной, со стороны отдельного человека и определенных социальных стратов), стремление к получению профильного образования диктуется возросшим интересом к получению высшего профессионального образования молодежью на фоне государственной политики сокращения числа учебных мест в учреждениях высшего и среднего профессионального образования, финансируемых из государственного бюджета.

Образовательная система страны детерминируется образовательными системами регионального, муниципального и локального уровней. В каждой из них отражаются общие принципы государственной образовательной политики,

каждая из них реализует государственный образовательный заказ. Особенности образовательных систем заключаются в выборе профиля обучения, предметов учебного плана, обеспечивающих дополнительное образование учащихся и расширение осваиваемого ими образовательного стандарта.

Особое место в муниципальной системе образования занимают негосударственные образовательные учреждения, роль которых заключается в удовлетворении такого социально обусловленного образовательного заказа, который не могут реализовать учреждения государственной образовательной системы (например, наполняемость классов до 15 учеников, усиленный контроль за состоянием здоровья школьников, возможность организации учебных занятий в режиме школы полного дня, использование нестандартных педагогических технологий – блочно-модульной с изменением продолжительности урока до 30 минут и использованием уроков-блоков: три урока по 30 минут комплектуются в блок одного предмета и пр.).

4. Прогноз развития образовательных систем в современной России неоднозначен, а потому – вариативен, и прогнозируемые тенденции зависят от тенденций развития социально-экономической ситуации. Основных таких тенденций три:

А) Тенденция сохранения существующей сегодня социально-экономической ситуации в России обусловит дальнейшую поляризацию российского общества по уровню доходов, что, в свою очередь, отразится на реализации конституционного права на получение общего и профессионального образования. Часть населения (приблизительно 40 %) не будет иметь возможность обеспечить оплату учебных мест собственным детям в системе среднего полного, а также в системе среднего и высшего профессионального образования. Следовательно, около 50 % выпускников основной ступени (9 класс) общеобразовательных школ через 7-10 лет ограничатся получением начального профессионального образования, поскольку не будут иметь материальных возможностей для окончания старшей ступени общеобразовательной школы. Система начального профессионального образования сегодня не получает поддержки со стороны государства и переводится на региональное и муниципальное финансирование, дефицит которого ведет к упадку учреждений (технических и профессионально-технических училищ), старению материальной базы и, как следствие, к снижению уровня и качества профессиональной подготовки специалистов по рабочим специальностям. Такая ситуация еще более усугубит дифференциацию общества не только по уровню доходов, но и по образовательному уровню.

Б) Тенденция изменения социально-экономической ситуации в стране в направлении усиления депрессивных тенденций отразится на образовательной системе наихудшим образом, поскольку финансирование образовательной сферы как социальной (а значит, непроектной) будет неуклонно уменьшаться. Это отразится:

- на уровне заработной платы педагогических работников; - на сокращении учебных мест в полной средней школе (10-11 класс);
- на введении (или повышении) оплаты за учебное место в старшей школе;
- на увеличении рабочей нагрузки учителей и преподавателей профессиональной школы (а значит на повышении интенсивности их труда).

Кроме того, низкий уровень заработной платы учителей и преподавателей повлечет за собой отток молодых квалифицированных кадров из учреждений образования, контингент учителей уже к 2015 году «постареет», в среднем, до 47-55 лет, что в целом приведет к ухудшению уровня общеобразовательной подготовки выпускников школ и еще более воспрепятствует получению ими высокого уровня профессионального образования. Продолжение политики искусственного сдерживания роста заработной платы в бюджетной сфере, где в настоящее время занято около 80% специалистов с высшим образованием, неминуемо приведет к снижению общего качества результатов деятельности всех видов образовательных учреждений.

Снижение финансирования может привести к отмене единого государственного экзамена в средней школе, так как его организация требует существенных затрат со стороны федерации, регионов и муниципальных систем и возврату к традиционной системе выпускных и вступительных экзаменов.

Однако положительным фактором в данной тенденции может стать интенсификация развития многоуровневой системы высшего профессионального образования, переход вузов на систему бакалавриата и магистратуры, т.к. 4-х летнее обучение бакалавров вместо обязательного 5-летнего обучения специалистов удешевляет общий процесс профессиональной подготовки.

В) Тенденция изменения социально-экономической ситуации в России в направлении ускорения утверждения рыночных тенденций, подъема отечественного производства, оживления внутреннего рынка и увеличения объемов инвестируемого капитала в российскую экономику. Данная тенденция

дуалистична. Дуализм ее заключается в возможности развития образовательной системы в двух вариантах.

Первый вариант (условно отрицательный): развитие экономики и увеличение инвестируемого капитала усиливают шансы на техническое совершенствование производственных мощностей и внедрение высоких информационных технологий в современное производство. Это влечет за собой сокращение рабочих мест, сокращение потребностей производства в малоквалифицированных и среднеквалифицированных рабочих и сотрудниках. Упадок сельскохозяйственного производства и массовый ввоз сельскохозяйственной продукции из-за рубежа усилит отток сельского населения (особенно в возрасте до 30 лет) в городские зоны, тем самым увеличивается число людей, надеющихся на получение рабочих мест, дефицит которых ощущается уже сейчас. Наблюдающаяся тенденция к коммерциализации образовательной сферы сегодня, сохранится за счет политического курса правительства страны и станет препятствовать получению профессионального образования выходцам из села и городских семей, родители в которых не будут иметь средств на оплату учебных мест для своих детей. Бюджетные инвестиции в социальную сферу (увеличение дотаций, льгот, пенсий и пр. нуждающимся категориям населения) потребуют от правительства серьезных затрат, к которым сегодня правительство и чиновники не готовы, а нормативно-законодательной базы под такие затраты пока не создано.

Образование в этом случае становится показателем благосостояния семьи и мощным признаком расслоения общества.

Второй вариант (условно положительный и утопичный): расцвет экономики позволит направить финансовые потоки в социальную сферу, частью которой является образовательная система. Это обеспечит сохранение постоянной, достаточно большой (до 75% от общего числа) квоты бюджетных мест для обучения будущих специалистов в профессиональной школе и возвращение к всеобщему среднему образованию на бюджетной основе, существенное повышение заработной платы педагогическим и научным работникам, обновление материальной базы образовательных учреждений. Следствием изложенного станет повышение качества образования как средства достижения индивидуальных целей, образованности личности и образованности страны в целом, что обусловит процветание российского государства и общества.

В целом, прогноз развития системы российского образования сегодня вариативен, а тенденции его изменения разноречивы.

В заключение же хочется обратиться к традициям, которыми богато любое общество: именно традиции сохраняют все, что дает толчок к развитию. Традиции российского образования сильны и плодотворны, что укрепляет надежду на его сохранение и плодотворное развитие.

Литература:

8. *Бордовская Н.В.* Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. – СПб., 2001.
9. *Гершунский Б.Г.* Философия образования для XXI века. – М., 1998.
10. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. (Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев). – М., 1995.
11. *Загвязинский В.И.* Педагогическое предвидение. – М., 1986.
12. *Маврина И.А.* Социальность современного образования: Монография. – Омск, 2000.
13. *Маврина И.А.* Негосударственные образовательные учреждения // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири. – 2003. – № 5.
14. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКА И УСЛОВИЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Н.А. Мишевцова, г. Тюмень

Как тема конференции, так и сама проблема, предлагаемая для обсуждения, вызывает с первого взгляда на них целый поток вопросов, как-то:

а может ли быть гуманной педагогика в антигуманном государстве, где не ценится человеческая жизнь; где мертвых любят больше, чем живых; где почти

напрочь утрачены вечные нравственные ценности; где ложь потоком льется на головы бедных граждан, в том числе и детей?

Если мы ответим на этот вопрос положительно, то возникает следующий:

а каким еще, нежели не гуманистическим может быть потенциал урока, любого, даже если это физика или математика, даже если на уроке учитель дает только «голые» знания? Если участниками урока являются два субъекта: ученик и учитель, то гуманистический (человеколюбивый, милостивый, милосердый, по В.И.Далю) потенциал урока может быть реализован при соблюдении следующего условия – учитель и ученик **видят** друг в друге **человека**. С первым все обстоит более или менее нормально (в сегодняшней школе в основном работают Дон-Кихоты), а вот как научить ребенка видеть в учителе человека и уважать его, если в семье и в обществе в целом он отмечает пренебрежительное отношение к учителю?

«Учителя школ не имеют авторитета, не имеют времени пополнять свои знания... Учитель должен вне программы рассказать ученикам о том, что он сам любит и ценит, прививать любовь к литературе, к искусству. Учителя всегда были властителями дум молодежи. А нынешней учительнице не хватает средств к существованию и к тому, чтобы более или менее прилично одеться», – эти слова Д.С.Лихачева из его выступления перед депутатами на I съезде народных депутатов СССР 1989 г. Минуло 15 лет. Что-то изменилось? Почему ничего не меняется? А нужны ли нашему государству образованные люди? Нужно ли гуманитарное образование? Наверняка, нет. А иначе, почему его оскопляют (на уроки литературы в 9-11 классах отводится 3 часа в неделю, а ведь это единственный предмет в школьном расписании, где речь идет о душе человека, о его отношениях с другими людьми)?

Если же отвлечься от этих грустных размышлений и вспомнить, что судьба всех Учителей во все времена (начиная с Конфуция, Христа, Магомета...) была в чем-то схожей, то задаешь себе еще один вопрос: а что помогает учителю-гуманитарию в этой страшной реальности сохранить оптимизм, желание идти в класс и говорить с детьми о добре и зле, любви и ненависти, милосердии и жестокости?.. И отвечаешь: *«Только вера в Бога, вера в предназначенную Учителю миссию, вера в тварную природу человека, вера в свои возможности. Кто же еще позаботится о душе ребенка?»*. Родителей больше волнует, как накормить, во что одеть, куда отправить на отдых своего отпрыска. А душа остается забытой, в то время как *«душа не больше ли пищи, а тело – одежды?»*

Каким же должен быть учитель, какими качествами обладать, чтобы урок состоялся как гуманистический, как общение человека с человеком, души с душой? Бесспорно, учитель должен быть профессионалом в своей области. Но это не самое главное. Главное – Учитель должен быть Человеком. Воспитателем, психологом, проповедником в одном лице.

Как научить детей доброте, любви, терпимости, сформировать в них представление о человеческом достоинстве, передать им вечные, непреходящие ценности, заложить нравственные основы на всю оставшуюся жизнь? С чего начинать? Начинать с самого себя. Ибо если хочешь что-то передать, надо это иметь. И если хочешь повести детей за собой, надо знать куда вести. Учитель не нашедший себя в этой жизни, не может быть гуманистом на уроке!

На чем строить взаимоотношения учителя и ученика, чтобы состоялось общение? Положенные в основу любого урока извечные христианские истины, например, *«Итак во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними»* или *«Возлюби ближнего твоего, как самого себя»* – помогают реализовать его гуманистический потенциал. На таком уроке учитель становится жизневедом, а урок – частью жизни. На таком уроке не остается без внимания ни один вопрос, не остается незамеченной ни одна мелочь.

На уроке литературы в 9 классе идет разговор о героях романа «Евгений Онегин». Ученица бросает реплику: *«Ненавижу мужиков!»* Эта фраза заставляет меня вспомнить, как лет 10 назад я ездила на могилу отца. Был родительский день, и на автобусной остановке скопилась огромная толпа людей. Внезапно вид этой толпы меня потряс: среди ехавших на кладбище не было мужских лиц. Одни женщины – от мала до велика. Они ехали к своим мужчинам: отцам, мужьям, братьям.

Я рассказываю об этом на уроке. В классе – тишина. Потрясена и та девочка. Ей еще предстоит перепроверить меня. А сейчас я прошу: *«Не бросайтесь такими словами. Берегите и любите тех, кто живет рядом с вами»*.

Нужны ли такие минуты на уроке? Ведь они уводят от темы урока, отвлекают внимание от основного материала. Убеждена: нужны и важны именно такие минуты. Они сближают учителя и ученика. А учителю важно не побояться поделиться воспоминанием, впечатлением.

Те же христианские истины, о которых говорилось раньше, помогают расставить верные акценты в нашем отношении к ученикам. Любовь-всепрощение, когда мы оправдываем дурные поступки детей их возрастом,

плохие оценки – отношением учителей к учащимся, не только неразумна, но и вредна. Прощая ошибки детей сегодня, не готовим ли мы их к повторению и преумножению ошибок в будущем?

Истинный гуманист любит добро и ненавидит зло, этому же учит и своих учеников. А здесь не обойтись без требовательности, подчас жесткой, строгости, часто бескомпромиссной, и при этом обязательно справедливости и честности. Излишне напоминать, что быть требовательным к детям может лишь тот, кто требователен к себе. Иначе наши ученики нас не поймут и не примут.

Напоследок обращаюсь к мнению своих десятиклассников о том, какие качества, человеческие и профессиональные, требуются учителю и соответственно ученику, чтобы между ними произошло общение. Учителю, по мнению учащихся, необходимы справедливость, честность, понимание, доверие, строгость, иногда снисходительность, великодушие, внимание ко всему классу, уважение к любому (подчеркнуто ученицей) ученику, хорошее знание предмета, профессионализм. (Прошу заметить: о профессионализме, хорошем знании материала и интересных уроках упоминается в последнюю очередь. Дети сами расставили акценты: им важен не предметник, а человек).

К себе ребята предъявляют не меньше требований: уважать учителя, доверять ему, пытаться понять поступок учителя в определенной ситуации, выполнять требования учителя, в случае затруднения обращаться к нему за помощью, не бояться высказывать свою точку зрения, уметь слушать.

А следующее мнение ученицы привожу дословно: - *Для того чтобы состоялось общение между учеником и учителем, надо чтобы тот и другой хотели общаться. Надо, чтобы они слушали и понимали друг друга! Если между ними не будет взаимопонимания, то никакого общения не будет!*

Лучше не скажешь! Устами младенца глаголет истина.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н. Никитина, г. Ульяновск

Поворот российского образования к человеку, его гуманистическая направленность проявляется в преимущественной ориентации на личностный рост и развитие потенциальных возможностей, творческих способностей ребенка. Общеобразовательная школа не обеспечивает в полной мере развитие творческого потенциала ребенка в силу стандартизированных форм организации образовательного процесса. В сложившейся ситуации дополнительное образование выступает социально значимым фактором, призванным обеспечить детям и подросткам дополнительные возможности для духовного, интеллектуального, физического развития в разнообразной творческой деятельности в свободное время. В «Концепции модернизации российского образования за период до 2010 г.», в «Программе развития воспитания в системе образования на 2002-2005 гг.» большое внимание уделяется усилению роли дополнительного образования и активизации его взаимодействия с общеобразовательными учреждениями с целью создания условий наибольшего благоприятствования для творческого развития учащихся.

Позитивное решение данной актуальной для педагогической практики задачи затрудняется в связи с недостаточной научно-педагогической разработанностью исследуемой проблемы: существуют противоречия в научной трактовке самого феномена «творческий потенциал личности»; не вскрыты его критериальные и уровневые характеристики; не разработаны в полной мере содержание и технологии обучения и воспитания в условиях дополнительного образования, направленные на развитие творческого потенциала ребенка; в педагогической науке имеется небольшое количество публикаций, недостаточно полно, зачастую противоречиво раскрывающих основные стороны исследуемой проблемы.

Актуальность осуществляемого в Областном дворце детского творчества (ОДДТ) г. Ульяновска исследования определяется противоречием между потребностями педагогической практики, вызванными растущей ролью системы дополнительного образования как специально организованной образовательной среды, обладающей наибольшими возможностями для интенсивного развития творческого потенциала ребенка, и недостаточной разработанностью научно-методических основ его развития в данной системе. Разрешение данного противоречия потребовало разработки в первую очередь концептуальных основ развития творческого потенциала ребенка в системе дополнительного образования.

Сущность понятия «творческий потенциал личности»

Понятие «творческий потенциал» используется в психолого- педагогической литературе достаточно часто и в очень обобщенном значении. При этом мы не встретили ни одного полного и четкого определения данного понятия.

В словаре Ожегова потенциал определяется как степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, необходимых для чего-нибудь (7, С. 561). Философский энциклопедический словарь дает такие трактовки близким по значению понятиям: «потенциальность» – присущая жизненной субстанции тенденция, которая при благоприятных условиях достигает своей цели; «потенциальный» – возможный, способный к действию. Противоположность – актуальный. Потенциальная энергия (энергия покоя) –покоящаяся, не действующая энергия (9, С. 357). Таким образом, понятие «потенциал» фиксирует не результат развития личности, а лишь ее изначальные возможности, предрасположенность к развитию данных возможностей.

Н.И.Шевандрин определяет функцию потенциала личности как динамической доминанты, задающей направленность процессу развития личности, и выделяет пять основных личностных потенциалов, среди которых называет творческий потенциал, рассматриваемый им исключительно как основу созидающей деятельности личности. Автор считает, что он определяется репертуаром умений и навыков, способностей к действию (созидательному и/или разрушительному, продуктивному или репродуктивному) и мерой их реализации в определенной сфере (или сферах) деятельности и общения (11, С.9). Таким образом, творческий потенциал личности традиционно рассматривается прежде всего с позиций ее продуктивности.

Признавая развитие творческого потенциала ребенка в качестве одной из ведущих целей образования, психолого-педагогическая наука, а за ней и педагоги-практики вкладывают в определение данного феномена зачастую разные смыслы также в соответствии с разным пониманием сущности творчества.

1. Творчество чаще всего рассматривается как процесс и результат создания нечто нового, оригинального. Причем в процессе развития личности это может быть не только абсолютно новое (для общества), но относительно новое (для себя). Согласно данному подходу, основой творческого потенциала личности

считаются ее общие способности, связываемые прежде всего с интеллектуальным творчеством, продуктивностью мышления. В роли ведущего критерия творческой признается дивергентность мышления: его оригинальность, гибкость, альтернативность, способность к перекомбинированию старых элементов в новые конфигурации, способность к переносу и др. Между тем, как отмечает Д.Б.Богоявленская, «многолетняя практика тестирования за рубежом да и реальные достижения в науке, технике и искусстве показали, что творческая отдача человека и показатели умственных способностей подчас не коррелируют. В силу этого существующий подход и по своей содержательной интерпретации, и методически не смог удовлетворить социальный заказ на выявление людей с высоким творческим потенциалом... Поэтому в 50-е гг. назрело и оформилось стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся лишь только к интеллекту» (2).

2. Согласно другой точке зрения, творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта, общих и специальных способностей личности (Дж.Гилфорд, К.Тейлор, Г.Груббер, Я.А.Пономарев). В отличие от общих способностей личности (интеллектуальных) и специальных способностей (математических, литературных, музыкальных, художественных, спортивных и т.д.) она не связана с конкретным видом деятельности и выступает как универсальная способность личности к творчеству. Креативность в понятийном поле категории «творчество» занимает место одной из основных составляющих творческих способностей, одаренности личности, лежит в основе формирующихся специальных способностей личности. По мнению некоторых психологов, нет смысла выделять какие-либо специфические способности личности, поскольку они являются проявлением ее креативности в той сфере деятельности, которой занимается человек (об универсальности творческого начала личности свидетельствует множество судеб талантливых людей, которые проявляют свою способность к творчеству в различных сферах деятельности). Как отмечает В.Н.Дружинин, личностные проявления креативности распространяются на многие области человеческой активности. Как правило, творческая продуктивность в одной основной для личности области сопровождается продуктивностью в других областях (4). Между уровнем интеллекта и уровнем креативности признается незначительная корреляция, но в большей степени креативность проявляется в следующих личностных характеристиках:

- 1) независимость — личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;
- 2) открытость ума — готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- 3) высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте (8).

Часто в этом ряду упоминают особенности «Я»-концепции, которая характеризуется уверенностью в своих способностях и силой характера.

3. Еще один подход основывается на экспрессивном понимании творчества как самовыражения, самопроявления личностью своей сущности: спонтанности, непосредственности, оригинальности личностных суждений и т.д. Основным критерием креативности в данном случае служит развитость эмоциональной сферы и экспрессивных возможностей личности.

На наш взгляд, все перечисленные выше концепции имеют следующие недостатки:

творчescкость личности отождествляется прежде всего с ее продуктивностью (в интеллектуальной, художественной, производственной и других сферах);

творческий потенциал признается прерогативой лишь одаренных детей, непосредственно связывается с одаренностью личности.

4. Наиболее актуальным нам представляется подход к определению сущности творчества и творческого потенциала личности, согласно которому творчество рассматривается как реализация личностью своей собственной индивидуальности (А.Маслоу, К.Роджерс, В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, А.Г.Асмолов, Е.Л.Яковлева). Критерием творчescкости становится уникальность, неповторимость каждой личности. Реализация своей уникальности – это всегда творческий акт, и в данном случае важен сам процесс выявления и проявления, развития собственной уникальности, а не только и не столько результат деятельности. А.Маслоу считает, что в природе человека заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования, они заключаются в творчестве как универсальной функции человека, которая ведет к его самовыражению и самоактуализации, «понимаемой как непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершения своей миссии или призвания, судьбы и

т.п., как более полное познание, и, стало быть, приятие своей собственной изначальной природы, как непрерывное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» (6, С. 49).

Сама индивидуальность понимается в данном случае не как непохожесть (черты, отличающие человека от другого), а как самобытность, уникальность: неповторим в личности прежде всего мир ее стремлений, мотивов, ориентаций, потребностей, установок, ценностей. Суть этого подхода кратко и четко выражена М.М.Бахтиным: «Творчество не сводится к технике делания, а является духовно-нравственным зарядом к действию» (1). Таким образом, любой ребенок изначально обладает определенным творческим потенциалом, может и должен быть творческой личностью. Именно в этом смысле следует понимать высказывание Н.Рериха: «Творчество – это природный смысл жизни».

С этой точки зрения, нам представляется некорректным стремление Н.И.Шевандрина рассматривать творческий потенциал личности безотносительно позитивной социальной, нравственной направленности личности. Представители гуманистической психологии видят главную задачу раскрытия и развития потенциальных сил человека в достижении следующей цели – «быть самим собой и для себя, и стать счастливым благодаря полной реализации дара, представляющего человеческую особенность – дара разума, любви, труда на благо человека и во имя человека» (10, С.424-425).

Смысл и назначение развития творческого потенциала личности Э.Фромм видит в ее самореализации, в формировании «плодотворной ориентации» человека в мире, под которой понимает определенную основополагающую установку на использование и реализацию заложенных в нем потенциальных возможностей, раскрытие своих сущностных сил (10, С.474-490).

Опираясь на данные идеи в определении сущности творческого потенциала личности и ведущих положений концепции ее развития в системе дополнительного образования, мы исходим из целостного подхода к развитию личности и не отрицаем значения общих и специальных способностей, креативности как компонентов развитого творческого потенциала личности. В то же время данные способности и креативность есть результат развития имеющихся задатков, большинство их которых, по мнению психологов и генетиков, изначально присущи большинству детей. *Творческий потенциал личности мы рассматриваем как интегративную характеристику имеющихся возможностей и свойств личности, обеспечивающих ее*

творческую активность, позитивную самореализацию и индивидуализацию в социуме.

Относительно сочетания компонентов творческого потенциала личности Д.Б.Богоявленская высказывает гипотезу о том, что творчество — это нечто большее, чем просто совокупность уровней функционирования каждого компонента. Во-первых, для некоторых компонентов может существовать пороговый эффект (например, в знаниях); этот порог является пределом определенного рода, поскольку независимо от уровней, достигнутых другими компонентами, творчество в области, о которой творящий знает очень мало или не знает ничего, просто невозможно. Во-вторых, среди компонентов возможна определенного рода компенсация, когда сила какого-то одного компонента (например, творческой направленности, мотивации личности) компенсирует слабость другого (например, уровня интеллектуального развития). В-третьих, компоненты могут начать взаимодействовать (например, интеллект и мотивация); при этом подобного рода взаимодействие может привести к нелинейному увеличению эффекта (иными словами, творчество высокомотивированного умного человека обычно превышает творчество как высокомотивированного человека с более низким уровнем интеллекта, так и немотивированного человека со сравнимым уровнем интеллекта) (2).

Мера реализации творческого потенциала личности зависит как от социальных институтов воспитания, обеспечивающих его развитие, так и от самой личности. Справедливо утверждение, что «способность к творчеству — это путь развития способностей и становления личности, ибо она непредзадана и строится постоянно. Шаг назад – и вы не способны творить» (2).

Цели и принципы образовательной и воспитательной деятельности ОДДТ по развитию творческого потенциала ребенка

Основной *целью* образовательной и воспитательной деятельности Дворца является создание условий для развития и реализации творческого потенциала личности в процессе освоения свободно выбранных дополнительных образовательных программ и в различных видах социально-культурной деятельности, обеспечивающих ее дальнейшее самоопределение и самореализацию в социуме.

Перевод данной цели в систему воспитательных задач требует создания *модели личности*, обладающей развитым творческим потенциалом.

Личность с развитым творческим потенциалом – это:

- плодотворно ориентированная личность (Э.Фромм);
- самоактуализирующаяся личность (А.Маслоу);
- полноценно функционирующая личность (К.Роджерс);
- духовно развитая и социально адаптированная личность.

Ее основными характеристиками являются:

- развитые творческие способности (специальные и общие), креативность;
- духовные интересы и потребности: увлеченность делом, высокая мотивация, творческая направленность, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании;
- готовность к творчеству не только для себя, но и для других;
- позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, готовность к самоопределению и самореализации;
- самостоятельность, социальная активность и ответственность, способность к самоорганизации и самоуправлению;
- готовность к присвоению социальных норм и ценностей культуры, их сохранению и умножению, к ценностному самоопределению в различных ее сферах;
- готовность к пониманию, принятию других людей, сотрудничеству с ними.

Согласно данной модели достижение цели требует решения следующих *задач*:

- Развития креативности, общих и индивидуальных способностей детей (музыкальных, драматических, хореографических, изобразительных, спортивных и др.).
- Удовлетворения и развития духовных интересов и потребностей.
- Создания условий для самопознания, самооценки и формирования позитивной «Я-концепции», уверенности в себе, готовности к самоопределению и саморазвитию.

- Развития самостоятельности, социальной активности и ответственности, способности к самоорганизации и самоуправлению.
- Обеспечения ценностного самоопределения в различных сферах культуры и социальной жизни, присвоения социальных норм и ценностей культуры и культуротворчества.
- Формирования готовности к сотрудничеству, пониманию и принятию других людей.
- Формирования системы деловых и межличностных отношений, активной совместной творческой деятельности в детском коллективе как среде развития творческого потенциала личности.

Принципы образовательной деятельности ОДДТ по развитию творческого потенциала ребенка:

1. Принцип центрации на личности ребенка, ориентации на его интересы, потребности и возможности, их развитие, становление его как субъекта своей деятельности и жизнедеятельности в целом. При этом, акцентируя внимание на индивидуальном, личностном в ребенке, нельзя забывать, что своей жизнью человек реализует два своих назначения. Первое – это сохранение и развитие своей индивидуальности («Я – центр Мира»). Второе – он является одухотворенной частью одухотворенного Мира, выполняющей в нем свою миссию («Я – часть Мира»). Концентрируя внимание только на индивидуальности ребенка, мы способны развить, прежде всего, его самость, сформировать эгоцентрическую позицию. Сегодня мы все больше видим и понимаем, чем это грозит человечеству. Вот почему ведущей идеей, определяющей развитие творческого потенциала личности является идея духовности.

Духовность рассматривается нами как целостность внутреннего мира личности. Она определяется не только образованностью, широтой и глубиной культурных запросов личности, но и предполагает постоянный, непрекращающийся труд души, осмысления мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, человеческих отношений, способность к творчеству. Это и особый эмоциональный строй личности: способность к тонким движениям души, утончение чувств, обостренное восприятие всего, что окружает человека, и, прежде всего она проявляется в духовных связях между людьми. Таким образом, понятие «духовность» отражает единство рационального и эмоционального, интеллектуального, нравственного и

эстетического в личности. Потребность в идеальном, красоте и гармонии требует регулярной реализации ее в повседневной деятельности людей. Результатом духовного развития личности должно стать создание своего индивидуального образа жизни, гармоничного с окружающим миром («Мир вне меня – мой собственный Мир, и Я – часть этого Мира») как основы проявления и развития ее творческого потенциала.

2. Принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства (П.И.Третьяков), согласно которому:

- признается возможность неравномерности в развитии различных способностей личности, ее специальной одаренности, вследствие чего каждый ребенок может реализовать себя и достигнуть успеха в каком-либо виде деятельности;
- продвижение ребенка в развитии его творческого потенциала нужно определять на основе сравнения достигнутых результатов с его собственными результатами, а не с успехами других учащихся;
- педагог опирается на интересы и потребности ребенка в данной деятельности, а не только на достигнутые результаты, учитывает существование различий во времени проявления и интенсивности развития творческих способностей детей (у одних раньше, у других позже)

3. Принцип целостности, который проявляется и рассматривается в нескольких аспектах.

- Целостное развитие творческого потенциала личности предполагает гармоничное развитие всех составляющих его личностных свойств.
- Все это возможно посредством целостной организации воспитательного процесса на основе использования возможностей образовательных программ дополнительного образования, досугово-развивающей деятельности детских объединений, студий и учреждения дополнительного образования (УДО) в целом.
- Обретение личностью своей целостности в образовательном процессе также связано с созданием условий для самопознания, самоосознания своей индивидуальности, своих возможностей и способностей, своего творческого потенциала посредством непрерывного характера образования в условиях преемственности дополнительных образовательных программ.

4. Принцип социальной направленности означает, что деятельность Дворца ориентирована на развитие социально адаптивной и в то же время социально автономной личности, готовой к активным социальным действиям по преобразованию окружающей среды. Его реализация предполагает выбор содержания, форм и методов воспитания, обеспечивающих формирование гражданского сознания и социальной активности воспитанников, готовности к творческому личностному вкладу в развитие объединения, УДО, общества в целом.

5. **Принцип культуросообразности.** Развитие творческого потенциала личности предполагает введение ребенка в мир культуры и самоопределение в ней. Вся образовательная деятельность Дворца основывается на общечеловеческих ценностях культуры и строится в соответствии с ценностями и традициями национальных и региональной культур Поволжья, Ульяновской области, не противоречащих общечеловеческим, что отражается:

- в предложении воспитанникам дополнительных образовательных программ и сфер досугово-развивающей деятельности, приобщающих их к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом: к культуре бытовой, физической, производственной, коммерческой, духовной, политической, интеллектуальной, нравственной, экологической и т.д., в которых происходит творческое самоопределение, формирование творческой направленности личности;
- в обеспечении социокультурной направленности всех мероприятий;
- в учете национально-культурных традиций, потребностей и интересов детей.

6. **Принцип реализации личностно-деятельностного и субъектного подходов,** согласно которым ведущим условием развития творческого потенциала ребенка выступает включение детей в разнообразные виды творческой деятельности, в процессе которой:

- педагог выступает в роли организатора деятельности, а не только как транслятор знаний и способов деятельности;
- присвоение и интериоризация ребенком социальных норм и требований происходит посредством осознания их личностного смысла, смыслообразования и смыслостроительства в процессе совместной деятельности и общения;

- обеспечивается субъектная позиция воспитанника посредством самостоятельного и совместного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии ее результатов;
- выстраивается система отношений педагогов с воспитанниками на основе открытости, доверия, диалога, создающих условия для самораскрытия и самореализации творческого потенциала учащихся.

Механизм и педагогические условия развития творческого потенциала ребенка в системе дополнительного образования

Механизм развития творческого потенциала личности ребенка в условиях УДО заключается в целенаправленном использовании форм и способов включения учащихся в творческий процесс, позволяющий осуществлять постепенный переход от алгоритмизированных способов деятельности к продуктивным, творческим; от развития педагогом творчества детей к саморазвитию; от собственной творческой деятельности учащегося к организации творческой деятельности других.

Действие данного механизма возможно при реализации следующих условий:

9. Создания диагностического комплекса, включающего в себя методики диагностики развития творческого потенциала личности, использование данного комплекса для отслеживания динамики продвижения детей в творческом развитии.
10. Разработки и реализации новых, совершенствования имеющихся образовательных программ, направленных на развитие творческого потенциала ребенка, в том числе его общих и специальных способностей (интеллектуальных, музыкальных, художественных, хореографических, технических, экономических и т.д.), включающих в себя:
 - целевую установку на развитие творческого потенциала;
 - содержание обучения и воспитания, обеспечивающее освоение необходимых знаний, способов творческой деятельности, формирование системы ценностных координат и творческую направленность личности;

- методы и формы учебной и внеучебной деятельности детей, позволяющие обеспечить их постепенный переход к более высоким уровням творчества и творческой активности;
 - материальные, организационные и психологические условия, стимулирующие творческие проявления детей;
 - критерии и методы оценки эффективности образовательной деятельности (в том числе критерии и методы оценки развития специальных способностей личности, специфичные для каждой программы).
11. Разработки программы воспитания, обеспечивающей создание воспитательной системы ОДДТ, направленной на развитие творческого потенциала воспитанников.
 12. Разработки и реализации программы работы с одаренными детьми: поиска и поддержки творческого развития таких детей, в том числе проживающих вне г.Ульяновска и не имеющих необходимых условий для развития своего творческого потенциала.
 13. Разработки и использования методов, форм, технологий развития творческого потенциала детей в условиях образовательной и культурно-досуговой деятельности.
 14. Организации досугово-развивающей деятельности в УДО, создающей условия для развития творческого потенциала ребенка, для его творческой самореализации в различных видах и формах данной деятельности.
 15. Создания творческой развивающей среды в ОДДТ, а также расширение пространства и среды развития и реализации творческого потенциала учащихся посредством осуществления взаимодействия с учреждениями и организациями города и области в процессе организации досугово-развивающей деятельности.
 16. Подготовки педагогов ОДДТ и педагогов дополнительного образования УДО области к педагогическому взаимодействию, направленному на развитие творческого потенциала воспитанников в образовательной деятельности посредством организации творческих учеб, семинаров, творческих мастерских, тренингов развития профессионально-творческой направленности личности педагога.

Критерии и показатели эффективности процесса развития творческого потенциала личности

Одной из важнейших задач любых преобразований в сфере образования выступает задача оценки их эффективности. По С.И.Ожегову, эффективность – это действенность чего-либо (7). Под понятием «эффективность» мы имеем ввиду степень результативности исследуемого процесса, определяемой не только по соответствию его реальных результатов прогнозируемым, но и по появлению новых. В то же время мы согласны с точкой зрения, соотносящей результативность с качественной определенностью, качественными изменениями, позитивной динамикой исследуемого процесса (3, С.53-54).

Решение проблемы оценки результативности педагогического процесса, по мнению Н.М.Борытко, напрямую зависит от того, какие критерии к определению его динамики положены в ее основу: критерии процесса, ориентирующие исследователя на преобразование самого процесса, его переход в новое качественное состояние; или критерии результата, предполагающие оценку преобразования его субъектов, развития личностных свойств и т.д. (3, С.61-63).

Для оценки эффективности процесса развития творческого потенциала ребенка в условиях дополнительного образования могут быть использованы как те, так и другие критерии. *К характеристикам процесса*, подтверждающим его эффективность, необходимо отнести *качество организации* образовательного процесса в УДО: его системность, целенаправленность, взаимосвязь и соответствие всех компонентов; а также *практические результаты*: реальные творческие достижения учащихся, интенсивность творческой деятельности, удовлетворенность всех включенных в нее субъектов, долговременность и стабильность функционирования развивающих образовательных программ, их востребованность.

При оценке результата должны использоваться критерии, соответствующие прогнозируемым целям и задачам деятельности, то есть отражающие личностно преобразующую и развивающую направленность предлагаемой концепции и инновационной модели ее организации. В теории и практике образования существует ряд требований, предъявляемых к выделению и обоснованию критериев данной группы.

По мнению И.Ф.Исаева, данные критерии должны соответствовать следующим требованиям: а) обеспечивать измерение всех входящих в данное образование компонентов и, вместе с тем, отражать существующие между ними взаимосвязи; б) раскрываться через ряд качественных и количественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия, при этом качественные показатели должны выступать в единстве с количественными; в) отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-педагогическом пространстве (5, С.125-126).

На основе выявления цели и задач деятельности ОДДТ, направленной на развитие творческого потенциала личности ребенка, нами выделены критерии, отражающие качественные характеристики свойств личности, развитие которых позволяет судить об эффективности предложенной концепции, а также разработана соответствующая им система показателей.

В число данных критериев и показателей входят:

1. Развитые творческие способности (специальные и общие): креативность, личностные творческие характеристики: оригинальность, гибкость, любознательность, воображение и др.
2. Духовные интересы и потребности, творческая направленность: увлеченность делом; высокая мотивация; потребность в саморазвитии, самосовершенствовании; готовность к творчеству не только для себя, но и для других.
3. Позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, готовность к самоопределению и самореализации: сформированность адекватной самооценки, позитивного самоотношения, способности к рефлексии, стремления к самореализации в различных видах деятельности.
5. Самостоятельность, социальная активность и ответственность, социальная направленность; способность к самоорганизации и самоуправлению; готовность самостоятельно принимать решения и отвечать за свои действия, стремление активно участвовать в общественной жизни объединения и дворца, готовность к организации деятельности и поведения.
5. Готовность к присвоению социальных норм и ценностей культуры, их сохранению, к ценностному самоопределению в различных ее сферах: сформированность ценностного отношения к окружающим людям, к искусству, природе, Родине и т.д.: 1) восприимчивость к ценностям культуры; 2) их

принятие; 3) готовность отстаивать и воплощать данные ценности в деятельности и поведении.

6. Готовность к пониманию, принятию других людей, сотрудничеству с ними: умение соотносить свои интересы с интересами других детей, взрослых; умение работать совместно с другими, общаться, видеть позитивное в них, помогать и поддерживать.

Выделенная система критериев и показателей позволяет оценить эффективность развития отдельных компонентов развитого творческого потенциала, вместе с тем основным критерием с точки зрения целостного подхода к развитию и формированию личности выступает *степень гармонизации* в развитии данных свойств.

Литература:

12. *Бахтин М.М.* Эстетика художественного творчества. – М., 1979.
13. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
14. *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
15. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
16. *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.-Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. – 219 с.
17. *Маслоу А.* Психология бытия. Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
18. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. Изд. 7-е. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1968. – 900 с.
19. *Олах А.* Творческий потенциал и личностные перемены // Общественные науки за рубежом. – Р. Ж. Сер. Науковедение, 1968. – № 4. – С. 69-73.
20. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

21. *Фромм Э.* Бегство от свободы; Человек для себя. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672 с.
22. *Шевандрин Н.И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманитарный центр Владос, 1999. – 512 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н. Никитина, Л.Ф. Знаменская, В.В. Гриценко, г. Ульяновск

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития представляют все новые более высокие требования к человеку и его здоровью. Кризисные явления в обществе способствуют изменению мотивации образовательной деятельности у детей разного возраста, снижают творческую активность, замедляют их физическое и психическое развитие, вызывают отклонения в социальном поведении.

Обнаруживаемая в российском обществе тенденция к нарастанию социальной нестабильности во многом связана с усилением социальной дезадаптации, гражданской индифферентности молодежи, расширением масштабов и темпов распространения наркомании и токсикомании, подростковой преступности, увеличением количества детей с аддиктивным поведением.

В силу этих причин проблемы сохранения здоровья взрослых и детей становятся особенно актуальными во всех сферах человеческой деятельности и особенно остро в образовательной деятельности (области). Между тем, принятые Государственной Думой и Министерством образования РФ законодательные акты и постановления «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.» и другие недостаточно реализуются в практике воспитательной

деятельности учреждений общего среднего образования в связи с определенной государственным стандартом структурой и содержанием образовательных программ и их преимущественно когнитивной направленностью. В сложившейся ситуации дополнительное образование выступает социально значимым фактором, призванным создать условия для сохранения и совершенствования социального здоровья развивающейся личности.

Основные понятия концепции

Здоровье рассматривается как состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений (8, С. 94). Данная уравновешенность является результатом целостного развития человека, гармонизации всех его подструктур со всеми видами сред (природной, социальной, культурной). Таким образом, здоровье, согласно Уставу Всемирной организации здоровья, есть «состояние полного физического, духовного и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Вместе с тем, отмечая субъективный характер данного определения, Л.Г.Татарникова указывает на то, что оно исключает из дефиниции здоровья людей, имеющих приобретенные или врожденные физические дефекты (10, С.22). Многие авторы справедливо считают, что главную роль в обеспечении здоровья играют его духовная (в том числе душевная, психическая) и социальная составляющие, от которых зависит способность человека компенсировать и корректировать свое физическое состояние.

Здоровье психическое – это состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нем всегда отражены общественные нормы, групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека.

Наиболее неопределенным и многозначным понятием является понятие «социальное здоровье». Н.В.Сократов определяет социальное здоровье как «оптимальные, адекватные условия социальной среды, препятствующие возникновению социально обусловленных заболеваний, социальной дезадаптации, определяющие состояние социального иммунитета и гармоничное развитие личности в социальной структуре общества» (9, С. 95). В данном определении понятие, характеризующее состояние человека, сводится к понятию, характеризующему окружающую его среду, что не корректно. Мы

рассматриваем *социальное здоровье как интегративную характеристику состояния и свойств личности, обеспечивающих ее социальное благополучие*. Функции социального здоровья – предупреждение социальной дезадаптации, обеспечение самореализации и самоактуализации личности. Поэтому оно взаимосвязано с психическим здоровьем человека, во многом и одновременно являясь его результатом и условием. От уровня социального здоровья зависит и физическое здоровье человека, поскольку только социально здоровый человек ориентирован на сохранение и поддержание позитивного физического состояния. По данным В.Франкла, у 90% тяжелых хронических алкоголиков и почти 100 % наркоманов наблюдается утрата смысла жизни, выступающего в качестве интегрированного показателя социального здоровья личности (11, С.225-226). Главный педиатр Санкт-Петербурга И.М.Воронцов пишет, что многие заболевания имеют свою этиологию и связаны с социальными причинами: *«Через школы, библиотеки, радио и телевидение можно формировать и гениев и нравственных уродов. Деспотические общества не только ориентированы на формирование таких уродов, но могут извратить и представления о биологическом здоровье, а через эту ступень уже вмешаться и в само становление и поддержание биологического здоровья»* (10, С.35).

Социальное здоровье выступает как результат и мера социализации человека, его социальной востребованности (6, С.30). Следовательно, для того, чтобы осознать сущность данного понятия, необходимо соотнести его с понятием *«социализация»*. Понятие «социализация» имеет много значений и его интерпретации зачастую не совпадают. В самом общем виде его трактуют как процесс и результат вхождения индивида в систему социальных отношений, в социальную практику в целом, усвоения и воспроизводства человеком социального опыта (5, С. 42). В отличие от субъект-объектного подхода, согласно которому общество рассматривается как субъект, а индивид как объект социализации, А.В.Мудрик подчеркивает момент активного взаимодействия, трактуя социализацию как *«развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах»* (4, С.9).

Субъект-объектный подход базируется на представлении о социализации как адаптации личности к социальной среде и социокультурным нормам. Согласно данному подходу процессы социализации и индивидуализации разделяются и противопоставляются.

Субъект-субъектный подход основан на рассмотрении индивидуализации как неотъемлемой составляющей социализации. Согласно А.В.Мудрику, сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления (автономизации) человека в условиях конкретного общества.

Исходя из исходных мировоззренческих представлений о сущности социализации определенной культуры, нации, других общностей или групп создается **социокультурный эталон здоровья** – матрица, формирующая социальные представления. Как отмечают О.С.Васильева и В.Р.Филатов, наиболее распространенными в современном мире выступают два типа эталонов: 1) *адаптационный эталон*, рассматривающий социальное здоровье как приспособленность индивида к окружающей среде; 2) *антропоцентрический эталон* – социальное здоровье как всесторонняя самореализация, раскрытие творческого и духовного потенциала личности (1). Антропоцентрический эталон здоровья базируется на представлении о динамичной, свободной развивающейся, открытой опыту и ориентированной на высшие ценности личности. Основными принципами и критериями здорового существования в свете этого эталона следует признать свободное творческое самовыражение, развитие (личностный рост), интеграцию опыта и духовное самоопределение.

Данные эталоны фиксируют в себе крайние точки зрения, а истина, как известно, лежит посередине. Социально здоровый человек – это человек, одновременно сочетающий в себе способность быть свободным и ответственным, индивидуальным и адаптивным, культуросообразным и культуротворческим. Данное соотношение поддерживается фундаментальным свойством, обеспечивающим целостность и гармоничность многообразных сторон личности, – субъектностью.

Общая цель социального оздоровления конкретизируется, получает свое реальное воплощение в личностном образе ребенка, т.е. его индивидуальных особенностях как совокупном результате природных предпосылок, истории и обстоятельств жизни, особенностей душевных переживаний, характера. Становление личностного образа – процесс внутренний, обусловленный развитием самосознания, приобщением к культурным ценностям.

Осмысление содержания понятия «социальное здоровье» делает необходимым соотнесение его с близкими, но отличающимися понятиями «социальная компетентность», «социальный интеллект».

Социальная компетентность – «это система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро адаптироваться, принимать решения...» (2, С.480). На наш взгляд, социальная компетентность не сводится к способности и готовности к позитивному действию и взаимодействию в социуме, но и определяется способностью к созиданию, проявлению и актуализации себя как субъекта социальной жизни. Социальная компетентность – составляющая и условие обеспечения социального здоровья личности.

Для осмысления концептуальных основ и механизмов обеспечения социального здоровья личности не менее значимо осознание сущности феномена «социальный интеллект». **Социальный интеллект** – способность понимать других и действовать или поступать мудро по отношению к другим (Э.Торндайк). Более широкое понимание заключается в трактовке его как интегральной способности, определяющей не только успешность общения, но и социальной адаптации (Дж.Гилфорд): способности к социальному восприятию, социальной чувствительности, социальной памяти и социальному мышлению. Таким образом, **социальный интеллект → социальная компетентность → социальное здоровье** – вот та цепочка, которая отражает взаимоотношения между данными понятиями, определяет в совокупности и взаимопроникновении данных феноменов успешность процесса социализации.

Социальное здоровье выступает, в свою очередь, важнейшей предпосылкой формирования **социально зрелой** личности. По мнению некоторых психологов, понятия «здоровая личность» и «зрелая личность» тождественны (3, С.52). Вместе с тем, социальная зрелость как интегральное качество и уровень развития растущего человека признается авторами акмеологической концепции школьного образования (В.Н.Максимова) в качестве социально-педагогического результата и рубежного этапа взросления в старшем школьном возрасте (3, С.45). В то же время, ребенок более раннего возраста, не достигший социальной зрелости, может быть вполне социально здоровой личностью. Социальное здоровье младших школьников выступает одной из составляющих и основой их учебной зрелости, а для выпускников основной школы – личностной зрелости.

Компоненты социального здоровья личности

Социальное здоровье – интегративная характеристика состояния и свойств личности, системное личностное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных, образующих его структурных компонентов. Состав этих компонентов включает, с одной стороны, все подструктуры личности (когнитивную, аффективную, поведенческую и деятельностную), а, с другой, обеспечивает гармонизацию адаптивности (приспособления) личности и ее автономизации (обособления) как важнейшего критерия социального здоровья.

1. Ценностно-нормативная позиция личности.

Основными показателями сформированности данной позиции выступают:

- принятие норм социально-адаптивного поведения;
- уважение к жизни и достоинству другого человека, позитивное отношение к окружающим;
- позитивное отношение к самому себе (самопринятие);
- ориентация на здоровый образ жизни.

2. Социально-адаптивное поведение

- готовность к самоконтролю и саморегуляции;
- социальная ответственность;
- отсутствие привычек аддиктивного и девиантного поведения.

3. Социальная активность

- активное участие в социальной жизни;
- социальная автономность;
- самостоятельность.

4. Позитивное социально-психологическое самочувствие

- удовлетворенность смыслом жизни;
- успешность в социальных контактах, в том числе: удовлетворенность общением со сверстниками, удовлетворенность своим положением в группе, успешность общения с родителями, педагогами и другими взрослыми;

- успешность в основных сферах деятельности;
- низкая тревожность.

5. Социально-психологическая адаптивность как интегративный показатель социального здоровья.

Гармоничное соотношение всех этих компонентов выступает ведущим критерием определения и оценки уровня социального здоровья личности.

Подходы и принципы деятельности по обеспечению социального здоровья детей и подростков в условиях дополнительного образования

Подход – мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов педагогического процесса. В соответствии с выделенными компонентами социального здоровья, для его обеспечения в основу педагогического процесса Детско-юношеского центра №3 г. Ульяновска нами положены аксиологический, личностно-деятельностный и субъектный подходы.

Аксиологический подход. Сущность аксиологического подхода заключается в ориентации дополнительного образования на интериоризацию и выработку воспитанником системы социально приемлемых ценностей, определяющих его отношение к миру, к другим людям, к самому себе как основы формирования социально-нормативного поведения и активной социальной деятельности. Сегодня психология и педагогика сосредотачивают внимание на формировании ценностного отношения к миру как основной задаче образования. «Человек перемещается, словно в раковине, образованной всякий раз особенной субординацией ценностей и ценностных качеств. Эту раковину он повсюду носит с собой, и ему не избавиться от нее, как бы быстро он не бежал, Через окна этой раковины он воспринимает мир и самого себя», – пишет М.Шелер (12, С.341). Ценностное отношение человека определяет его психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в социальной жизни и деятельности. Особое значение приобретает в данном процессе ориентация формирующейся и развивающейся личности на ценности здоровья и здорового образа жизни. Условием формирования ценностно-нормативной позиции является ценностное

самоопределение школьника по отношению к самому себе, к другим субъектам взаимодействия (взрослым и сверстникам), к правовым и моральным нормам общества, к здоровью как важнейшей ценности человека. Следовательно, предлагаемые образовательные программы и осуществляемая в учреждении дополнительного образования культурно-досуговая и общественно-полезная деятельность должны создавать условия для ценностного самоопределения учащихся во всех сферах человеческих отношений и жизнедеятельности.

Личностно-деятельностный подход. Не подлежит сомнению тот факт, что социальное здоровье человека зависит от его социальной активности, определяемой степенью включенности и характером осуществляемой им деятельности. Психологи доказали, что для каждого человека свойственна поисковая активность, проявляющаяся в стремлении найти нишу для реализации присущей ему от природы физической и психической энергии, перераспределения и реализации энергетического и личностного потенциала. Если ребенок не находит социально приемлемую и личностно значимую сферу применения этой активности, он реализует ее в асоциальных формах. Именно поэтому эффективность педагогического процесса зависит от включения учащихся в активную, социально и индивидуально значимую деятельность. Посредством организации данной деятельности осуществляется присвоение учащимися социального и профессионального опыта, развитие психических функций и способностей, формируется система отношений к миру и к самому себе. Однако эффективность данной деятельности может быть разной в зависимости от: степени самостоятельности, творческой активности учащихся, индивидуального или совместного характера, ее социальной или индивидуальной направленности. Сегодня общепризнано, что формирование социально здоровой личности не может осуществляться только посредством деятельности, построенной на исполнительской активности, воспроизводстве социальных образцов. Необходим перевод ребенка в позицию субъекта данной деятельности.

Субъектный подход к обеспечению социального здоровья детей и подростков ориентирует систему дополнительного образования на формирование субъектной позиции человека в мире, становление его не просто как деятельного существа, но прежде всего как существа самодеятельного, подлинного субъекта собственной жизнедеятельности. Внимание с внешней, предметной деятельности, ориентированной на изменение человеком окружающего мира, перемещается на внутреннюю, направленную на изменение им самого себя и своего отношения к миру. С этой точки зрения в центре социально-педагогического процесса становится самодеятельность

ученика как процесс его самоизменения, принятия решений, определяющих выбор ценностей, целей и способов своей социальной деятельности, осуществляемый **посредством непосредственного включения его в социальный процесс через активное социальное действие**. Субъектная позиция ребенка обеспечивается не только владением и самоорганизацией им своей собственной деятельности, приобретением собственного социального опыта, но и включением их в социальную практику по организации деятельности других, помощи и поддержки их социального развития и существования.

Данные подходы определяют основные **принципы социально-педагогической деятельности, направленной на обеспечение социального здоровья детей и подростков**. В основу данной деятельности нами положены следующие принципы:

8. **Принцип целостности** – ориентации педагогического процесса на создание условий для целостного развития личности, обеспечения всех составляющих социального здоровья детей и подростков.
9. **Принцип комплексности, сквозного подхода** – заключается во включении всех направлений деятельности учреждения дополнительного образования в процесс обеспечения социального здоровья учащихся, в преемственности между различными видами детской деятельности и в привлечении всех участников педагогического процесса (валеолог, социальный педагог, психолог, педагог дополнительного образования и др.), социума к непосредственному и сознательному участию в целенаправленной деятельности по социальному оздоровлению детей и подростков.
10. **Принцип социальной компенсации и безопасности** – обеспечения социальной и правовой защищенности детей и подростков, требующих социальной поддержки, использования способов и методов социального воспитания, не наносящих вреда социальному здоровью детей.
11. **Принцип социального закаливания** детей и подростков (М.И.Рожков) – создания условий для преодоления социальных трудностей, жизненных проблем, отстаивания своей позиции и проявления социальной активности, овладения учащимися способами психологической защиты от манипуляций и группового давления; включения воспитанников в ситуации, требующие волевых усилий для преодоления негативных воздействий социума, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

12. **Принцип социосообразности и культуросообразности** педагогического процесса по обеспечению социального здоровья детей, ориентации их на социально и культурно приемлемые нормы и эталоны физического, психического и социального здоровья.
13. **Принцип социотолерантности** – признание права человека как высшей ценности на выбор собственного стиля социальной жизни, коренным образом не противоречащего принятому в данном сообществе и не наносящему вреда собственной жизни и социальному здоровью других людей.
14. **Принцип включения воспитанников в активную социальную практику, возвращения и преобразования социального опыта** посредством моделируемых в образовательном процессе и реальных ситуаций социального взаимодействия, социальной помощи и организации социально ориентированной деятельности.

Основные условия и направления деятельности УДО

по обеспечению социального здоровья учащихся

Основными условиями обеспечения социального здоровья детей в детско-юношеском центре выступают: 1) **социальное научение**; 2) **социально-психологическое сопровождение и помощь детям**; 3) **организация социальной практики и опыта учащихся**; 4) **социализация образовательной среды**. В соответствии с этим нами определены следующие основные направления социально-педагогической деятельности ДЮЦ:

1. Образовательная деятельность, обеспечивающая **социальное научение** – присвоение учащимися системы социальных знаний, ценностей, формирование социально значимых умений и навыков, лежащих в основе их социального здоровья. Данная деятельность осуществляется посредством разработки и реализации образовательных программ социально-педагогической направленности:

- формирующих ценностно-нормативное отношение и поведение детей на основе усвоения этических ценностей, стремление к сотрудничеству и взаимопониманию, умение взаимодействовать с другими и управлять собой (программа «Уроки добра»);

- ориентирующих на здоровый образ жизни и формирующих умения выстраивать свои отношения с окружающей природной и социальной средой, сохранять свое здоровье (программа «Основы здорового образа жизни, спортивные программы «Бокс», «Спортивная аэробика», «Коррекционная гимнастика»);
- обеспечивающих усвоение системы ценностей и способов жизнедеятельности, предупреждающих аддиктивное поведение детей и подростков (программа «Позитивная профилактика аддиктивного поведения детей и подростков»);
- способствующих формированию правовой культуры подростков и старшеклассников (программа клуба «Фемида»);
- помогающих овладеть способами проведения своего досуга и досуга других (программа клуба «Всегда всем весело», программа подготовки организаторов культурного досуга школьников в условиях летнего лагеря), умениями и навыками самообслуживания (программа Школы моды «Маргарита»);
- направленных на подготовку старшеклассников к организации социальной практики других, овладение основами добровольческой, волонтерской деятельности (программа школы волонтеров-организаторов социальных инициатив «Центр гражданских инициатив»).

2. **Социально-психологическая деятельность**, направленная на сопровождение образовательных программ и помощь детям в решении их проблем. Психологическое направление осуществляется психологической службой ДЮЦ, призванной обеспечить адекватность педагогического процесса особенностям личности субъекта этого процесса: воспитанника и педагога дополнительного образования (ПДО). Психологическое сопровождение педагогического процесса, и, в частности, помощь ПДО, представляется одним из наиболее важных участков работы. Оказание помощи ПДО необходимо главным образом не в виде фрагментарных советов общепсихологического характера, а в форме, как достаточно связного и целостного сопровождения деятельности ПДО., так и, по мере возможности, нормализации социализации данного специалиста.

Приоритетное внимание психологи ДЮЦ №3 уделяют сопровождению программ развития личности.

- Первое направление деятельности психологической службы связано с диагностикой исходного состояния социального здоровья учащихся и мониторингом его изменения в процессе образовательной деятельности.
- Второе направление - развивающая работа с воспитанниками, включающая тренинги и различные виды групповой развивающей работы, психологическое консультирование и психологическая помощь детям группы риска, психологическое сопровождение семей детей.
- Опосредованное социально-психологическое воздействие (осуществляется через организацию соответствующей педагогической ситуации, среды, позволяющей детям развивать навыки эффективного общения, познавать себя и свои возможности, повышать самооценку и образовательную мотивацию).
- Дополнительной функциональной возможностью службы психологической помощи, увеличивающей действенность работы с детьми и подростками, может стать организация анонимного психологического консультирования («телефон доверия», переписка, «психологическая газета» и т.п.). Данная форма психологической службы в перспективе призвана стать «нулевым» начальным этапом индивидуальной работы с детьми и подростками.
- Психолого-педагогическое просвещение ПДО – вооружение их знаниями и умениями, необходимыми для эффективного построения социально ориентированных программ, успешного межличностного общения с воспитанниками и коллегами, профессиональной и личностной самореализации.
- Психологическая служба реализует социально-диспетчерские функции в оказании посреднической помощи педагогам, социологам, родителям, администрации в получении специализированной психолого-педагогической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции психолога.

Работа психологов базируется на взаимодействии с ПДО, с социальным педагогом и ориентируется не столько на эпизодические встречи, сколько на целенаправленную работу с педагогами, воспитанниками.

3. Организация социальной практики и опыта учащихся вне образовательной деятельности – третье направление обеспечения их социального здоровья – осуществляется посредством социально-педагогической деятельности по включению учащихся в социальный процесс

через активное социальное действие и перевода их в позицию организатора социальной деятельности, помощника в сохранении социального здоровья других детей.

Особую роль выполняет в данном процессе **социальное служение** и **добровольческая деятельность**. Социальное служение рассматривается как деятельность, направленная на позитивные общественные изменения в социальной сфере путем организации благотворительной, добровольческой и гуманитарной поддержки членов общества (7, С.386). Включение учащихся в добровольчество как форму социального служения обеспечивает формирование таких ценностей, как единство, взаимопомощь, милосердие, развивает социальную активность, патриотизм, социальную ответственность. Немаловажным результатом участия в социальном добровольчестве становится осознание собственной способности изменить что-то в обществе, в окружающем мире в лучшую сторону, самым положительным образом сказывающейся на развитии самоуважения, уверенности в себе, развивает лидерские качества, социальный интеллект.

Работа по организации добровольчества включает в себя две составляющие:

- разработка и реализация социальных проектов, социальных акций и инициатив;
- подготовка волонтеров из числа старшеклассников по организации различных направлений социальной деятельности: по пропаганде здорового образа жизни и профилактике аддиктивного поведения среди сверстников, по организации социальных инициатив, по организации культурного досуга детей и подростков.

4. Социализация образовательной среды обеспечивается следующими направлениями деятельности ДЮЦ:

- обеспечение социально-профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, включающее в себя реализацию программ методической и социально-психологической помощи в овладении теоретическими знаниями в области социально-педагогической работы и здоровьесберегающими технологиями, а также ориентирующих их на сохранение собственного физического, психического и социального здоровья;
- взаимодействие с окружающей социальной средой (учреждениями среднего и профессионального образования, муниципальными органами управления

образованием, общественными организациями и семьями учащихся) в социально-педагогической деятельности по обеспечению социального здоровья детей и подростков. Координирующую роль в решении задач данного направления выполняет общественная Академия социального образования, в деятельность которой вовлечена учащаяся молодежь Засвияжского района г. Ульяновска.

Литература:

13. *Васильева О.С., Филатов В.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб.пособие для студ. высш. Учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
14. *Куницына В.Н., Казарнова И.В., Почольша В.М.* Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб, 2001.
15. *Максимова В.Н.* Акмеология: новое качество образования: Книга для педагогов. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99 с.
16. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 200 с.
17. *Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А.* Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб.пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
18. Проект «Школа здоровья» / Под общей редакцией И.В.Кузнецовой. – М., 1999. – 208 с.
19. *Решетников О.В.* Актуальные вопросы организации социального служения // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С.385-388.
20. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
21. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: Учеб. пособие / Под общ. ред. Н.В.Сократова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.

22. *Татарникова Л.Г.* Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. Изд. второе. – СПб: Издательство «Петроградский и К», 1997. – 416 с.
23. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
24. *Шелер М.* Избранные произведения. – М., 1994.

ТВОРЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

И.Г. Омельчук, г. Тюмень

Польза от развития творческой литературной деятельности очевидна – расширяется кругозор учащихся, ребята стремятся и учатся правильно выражать свои мысли устно и на бумаге, внимательнее относятся к русскому слову, используя богатства русского языка.

Правда, не всегда получается создать сочинения, насыщенные образными выражениями. Если ребенок мало читает высокохудожественной литературы, отдает предпочтение комиксам или развлекательной литературе (таких книг в магазинах сейчас больше всего), то словарный запас его скудеет и ему трудно подобрать слова для создания образа.

Именно поэтому в данной статье я хочу поделиться опытом работы с младшими школьниками. С первого класса ребята нашей гимназии попадают в мир творчества и фантазий. Этому способствует программа, по которой ведется обучение в начальных классах – «Школа 2100», рассчитанная на развитие речи не только на чтении, письме, но и на уроках математики, окружающего мира. Помогает развитию творчества и сильный педагогический коллектив гимназии, и разнообразные формы проведения внеклассного чтения, когда урок переходит в урок-отчет, урок-викторину, урок творческого полета каждого ученика. Результатом такой работы могут служить литературные журналы, которые четвертый год издаются начальными классами. Они являются маленькой крупицей вдохновения, творчества и полета детской фантазии, а так же итогом кропотливой работы учителя с каждым ребенком.

Первый этап работы заключается в том, что необходимо создать словарный запас учащихся, научить их образному восприятию окружающего мира. Он начинается *в 1 классе*, в апреле месяце, когда дети только заканчивают азбуку. Мы говорим с ними о весне, в это время в гимназии проходит декада экологии, дети много размышляют о природе, читают и отгадывают загадки, пословицы, стихи, подбирают образные слова, рассматривают репродукции и наблюдают за природой на прогулках. После такой работы словарь первоклассников обогащается новыми словами, т.к. образы весны и пробуждающейся природы окружают их на каждом шагу. Многие уроки плавно переходят в творческую мастерскую, где каждый ребенок пытается создать свой образ весны. Слова, которые ребята находят для её описания, я пишу на доске, они помогают маленьким творцам в составлении зарисовок. Темы для мини-сочинений: «Весенняя сказка», «Путешествие молодого листика в городе», «О чем рассказала весна» и др. Затем мы обсуждаем то, о чем можно написать в каждой теме, какие репродукции о весне помогут ее раскрыть. И вот включена музыка, розданы листы, работа началась...

К этому моменту первоклассники еще не писали самостоятельных сочинений, они не составляли плана, но уже были готовы выразить свои чувства на бумаге. Если они не могли составить предложение или верно написать слово, то получали помощь педагога. Каждый ребенок учился выражать свои чувства с помощью бумаги и ручки, поэтому проверять такие сочинения можно было только карандашом, чтобы не испугнуть ребенка количеством ошибок или страхом перед плохой оценкой. Еще одно обязательное условие – дети писали сочинения только на уроке. Дома могли лишь переписать работу, исправленную учителем. Так родились «Уроки творчества», совмещающие в себе уроки русского языка и литературного чтения, знакомства с окружающим миром и уроки развития речи.

Эти уроки и в дальнейшем не стали стандартными уроками обучения написанию сочинений по общепринятой методике, а были именно уроками творчества, которое вспыхивало ситуативно, в зависимости от прочитанной книги, просмотренного фильма, обсужденной ситуации. Полный рабочий день гимназии способствует тому, что, не нарушая плана занятий и не отставая по программе, мы можем проводить эти уроки даже в основное учебное время, распределяя его на свое усмотрение.

Второй этап – обогащение словарного запаса учащихся, формирование образного мышления и умения письменно излагать мысли. *Во втором классе* работа расширилась, дети писали сочинения при изучении состава слова,

экологические сказки, сочинения – продолжения по прочитанным произведениям.

Когда мы читали книги А.Волкова, неожиданно пришла мысль: дать ребятам возможность написать свою сказку, опираясь на уже прочитанные. На уроках изобразительного искусства ребята пробовали проиллюстрировать эти сказки, получилось неплохо, их иллюстрации поместили в нашем сборнике. В конце второго класса с помощью родителей мы выпустили первый сборник сочинений наших учеников.

В третьем классе работа над созданием творческих работ, основанных на эмоциональном восприятии мира детьми, продолжилась. *Условия оставались прежние* – писать только в классе, не прибегая к помощи родителей. На уроке разрешалось спрашивать написание незнакомых или трудных слов, отдельных словосочетаний, проверялись такие сочинения только простым карандашом, происходил индивидуальный разбор ошибок в правописании и фразеологии. Цель была – совершенствовать письменную речь учащихся, учить выражать свои мысли и чувства, строить связную письменную речь, развивать фантазию, умение анализировать. Поэтому оценивались эти сочинения только положительно – ребенок творил.

На уроках внеклассного чтения *в третьем классе* мы изучали творчество Ганса Христиана Андерсена. Знакомились с биографией, читали сказки – все, как в любой школе. Но вот наступил просмотр художественного двухсерийного фильма «Жизнь, как в сказке» Фильм длинный, поэтому смотрели в несколько этапов. После просмотра первой части я видела, как были поражены дети увиденным, их охватили эмоции, возникла потребность поделиться впечатлениями. Поэтому сначала мы в разговоре друг с другом обменивались впечатлениями, пытаюсь понять Ганса, его поступки и соотнести их со своим жизненным опытом. Говорили много, но, зная своих детей, ощущая, какие чувства их переполняют, мне захотелось сохранить их размышления. Здесь же, в течение 20 минут ребята написали первую часть сочинения – размышления. Этому жанру не учились на специальных уроках, но все сразу поняли, что надо просто выразить свои мысли на бумаге, не только описывая события, но и размышляя над поведением героев фильма. Просмотр следующей части задержался, но и после него ребята снова много говорили, обсуждали, пытались понять героя и его окружение. Финал фильма трагичен, ребятам надо было выговориться. Снова мы писали мини-сочинение, размышляли. Так появились первые сочинения по Андерсену «Жизнь, как в сказке».

После прочтения многих сказок Андерсена, составления отзыва (у каждого есть читательский дневник, в котором ребята пишут отзывы на прочитанные произведения), работа по сказкам Андерсена продолжается. Это и викторины по его произведениям, и письменные работы по отрывкам из его сказок на уроках русского языка, и просмотр мультфильмов. Завершающим этапом является написание сказок, в которых ученики стараются подражать датскому сказочнику.

Третий этап – творческий, включающий дальнейшее развитие приобретенных ранее умений и навыков, овладение различными письменными стилями и жанрами. В четвертом классе на уроках литературного чтения знакомимся с историей становления детской литературы. Прочитав рассказы на нравственные темы авторов XVIII века, пытаемся с детьми создать свои произведения в этом стиле; перейдя к следующему этапу изучения литературы, пишем путевые заметки, учимся сочинять басни, пытаюсь подражать И.А. Крылову; придумываем сказки, подражая Д. Ушинскому. Готовясь к городским олимпиадам и конкурсу «Русский медвежонок», читаем и изучаем немало фразеологизмов. Позже создаем мини-сочинения с использованием фразеологизмов.

Дети не боятся уроков творчества, на них фантазируют, мечтают, размышляют, спорят и делятся своими переживаниями. Эти уроки помогают воспитывать умение слушать и слышать, прислушиваться к чужим и своим чувствам, анализировать поступки – воспитывают нравственно через творчество и фантазию.

Такая работа, проводимая последовательно в течении четырех лет с младшими школьниками, показала, что ребята успешнее пишут сочинения, умеют письменно выражать свои мысли, оценивать поступки героев, анализировать свои. Конечно, эту работу необходимо продолжать в среднем и старшем звене, которая возможна на уроках риторики и различных спецкурсах.

Надеюсь, уроки творчества и фантазии не пройдут бесследно для учеников начальных классов. Пусть они не станут писателями или литературными критиками, но их слово не будет косноязычно, а грамотно построенная речь сделает их интересными собеседниками.

Нами накоплено немало творческих работ младших школьников, вышли два сборника их работ (за 1-2 классы «В одном прекрасном детстве» и за 3-4 классы

«Мы родом из детства»). Чтобы видна была динамика формирования творческой фантазии учеников и, будучи ограничена рамками данной статьи, я предлагаю работы своих двух учеников – Пестовой Ксении и Свяжиной Софьи.

1 класс

Пестова Ксения

Весенняя сказка

Однажды я гуляла по лесу и вдруг увидела девушку. Она была красивая, в платье из цветов: подснежников и медуниц. Ее волосы были как ручейки. На ее руке сидел голубь. Он был пушистый, потому что спал. У девушки были голубые глаза. Ее губы были красные-красные. Я оглянулась и увидела, что солнце заходит за холм. Но вдруг подул ветер и весна растаяла. Я подумала, что завтра будет хороший день и меня отпустит мама в лес посмотреть на красавицу весну.

Когда я проснулась, то пошла в лес. Я увидела, как весна сидит на пне и расчесывает волосы. Я вернулась домой и стала рассказывать мою сказку.

Приключение осеннего листика

Пестова Ксения

Однажды подул сильный ветер, я слетел с дерева. Так и начались мои приключения.

Я летел над полями и увидел дерево и подумал, что это моя мама. Я стал кричать: «Мама! Мама!» Но деревце меня не слышало. Итак, я полетел дальше. Навстречу мне попадались луга и леса, мне захотелось спуститься, но я не знал, как остановить ветер.

Мне стало грустно и вдруг я увидел стаю птиц. Я полетел с ними. Вдруг я упал на берегу Африканского моря. Ко мне подбежали чернокожие дети и стали восхищаться мною. Они пустили меня по морю. Я плыл, плыл и плыл и доплыл до своей мамы. Она с радостью взяла меня в объятия.

2 класс

Пестова Ксения

Про бабочку, которая летала

Однажды проснулась бабочка и подумала о том, что уже утро и надо полетать. Она взлетела и полетела над полями и реками. Но вдруг она запуталась в дороге и направилась в другую сторону. Она летела-летела и вдруг увидела красивых птиц. Они сидели на высоком дубе и пели. Бабочка полетела дальше и увидела, как к ней навстречу летит стая заморских птиц. Она спустилась вниз и увидела красивый город; который назывался США. Она увидела детей и взрослых. И осталась в нем.

3 класс

Сочинение – размышление Пестовой Ксении

Сегодня я перенеслась в сказки Андерсена и посмотрела о нем фильм. Какой сначала плохой и жестокой была его жизнь! О Гансе я узнала, что он был очень весёлый, и его звали даже шутком, но вскоре всё изменилось. В Копенгагене он встретил очаровательную девушку и ещё одну девушку, которой было тяжело ходить. Вторая девушка полюбила его, а её отец приютил Ганса.

Первоначально Ганс был глуп, несдержан и необучен манерам, но через год он становится настоящим джентльменом. Дженни Ли была очаровательна. Сначала она не верила в его бредни, но когда она перенеслась в одну из будущих сказок, она поверила и очень любила слушать эти, хотя и глупые, но интересные сказки. Ганс пытается попадать на все концерты Дженни Ли и познакомиться с ней поближе и ему кажется, что жизнь как сказка!

Досмотрев фильм, я поняла, как хорошо, когда ты можешь столько чувствовать счастья и любви. Дженни была нахальной и холодной к Етте, но Етта не замечала этого и пыталась продолжать любить Ганса всем сердцем. Ганс был болен Дженни, и Етта это понимала, но не переставала его любить. Сама Дженни не любила Ганса, а просто хотела быть его подружкой. Но Ганс не

понимал и скитался за ней. Молодому сказочнику казалось, что жизнь как сказка мила! Книги стали печататься по всему миру. Андерсену казалось, что всё будет очень хорошо, как в доброй сказке. Но вскоре на семью обрушились несчастья, и добрая, робкая и беззащитная Етта погибла.

Ганс опустился во мрак. Но сказка – это придумка, а жизнь – реальные события!

Ночные балы

Пестова Ксения

В одном из старых домов Праги стоял столик, на котором, красуясь собой, стояли 4 куклы из фарфора. На первой было одето платье из тонкого шёлка, на ткани были вышиты невероятные узоры из серебра. На второй была одета шубка из белоснежного бархата, и тонкая шляпка из вельвета. Третья восторгалась своим сарафаном из лисьего меха, который отец хозяйки снял с лисы, что убил на охоте. Ну, а самая молоденькая девушка была в пышном платье из бывшего шёлкового платка, а на головке, как будто примагниченная, была серебряная корона. На том же столике стояли 4 джентльмена, которые были одеты во фраки из чёрного бархата. Дамы строили глазки джентльменам, а те склоняли головку в знак уважения.

Однажды ночью джентльмены подошли к дамам и сказали:

- Здравствуйте, барышни.
- Здравствуйте, господа.
- Барышни, не хотите ли вы с нами потанцевать?
- Но где, месье?
- Да на нашем столике! – сказали джентльмены, протягивая им руки.

И бал начался! Все кружились, танцевали на своих хрупких ножках. Это был их первый танец, и поэтому они кружились в вальсе очень медленно, но потом всё быстрее, быстрее. Скоро наступил рассвет, но они всё же успели прибежать на свои подставки. И вот следующие 18 часов прошли. Ночью фигурки стали вновь танцевать, но уже новый танец. Этот танец они сами придумали! Это было так весело, потому что танец был подвижным. Тут кукла упала, но

джентльмен подхватил её, и они продолжили танцевать. И так они танцевали каждую летнюю ночь, пока не попали в музей.

Использование фразеологизмов в рассказе 4 класс

Сказка про мальчика

Пестова Ксения

Жил был мальчик с именем Коля. Однажды ему задали столько уроков, что «куры не клевали». А Коля их делать не хотел. На следующий день пришёл он в школу, и весь урок сидел «как на иголках», а тут как назло, учитель русского языка зовёт к доске. А Коля не знает, что ему задали, растерялся и «сел в калошу». На следующем уроке, на математике, он опять сидел, как «на иголках» и тут, к его горю, опять вызывают к доске. И тут Коля «попал впросак». Так было и на остальных уроках.

Вот какой плохой день был у Коли!

Сказка по Ушинскому 4 класс

Белочка – припевочка

Пестова Ксения

На высокой ёлочке, у которой есть зелёные иголочки, сидела белочка-припевочка.

Хвостик рыженький, пушистенный украшает кумушку белочку. Глазки зелёные, круглые, большие.

У кумушки-проказницы веселенький нарядец, рыженькая шерстка. Ушки на макушке. Зубки большие, грызёт грибы, белы у белки зубки.

Прыгает белочка с ветки на ветку – грибочки ищет, орешки таскает, на зиму запасается, потом опять из дупла – бельчаток оставила. Упрыгала кума в лесок, тихонько, быстренько. Вечерком вернулась, к деткам повернулась, всех спать позвала и в спальню пошла. У белочки – припевочки домик теплый, мягкие в нем перины. Жить в этом домике хорошо.

1 класс

Свяжина Софья

Весенняя сказка

Однажды я встала рано-рано и собралась идти в лес. Я увидела очень красивые цветы и деревья. На деревьях уже распускались почки. Из-под снега вылезала травка. Блестело весеннее солнышко, но еще не грело. Мне так нравится ходить в лес, потому что там очень красиво и еще свежий воздух. Больше всего мне нравится ходить в лес весной, потому что мне очень интересно смотреть, как распускаются почки и цветы. И еще как тает снег и какой он стал мягкий.

2 класс

Свяжина Соня

О муравьишке, который живет рядом с нами

Жил-был муравьишка. Жил он в прекрасном месте около нашего дома. Но потом приехала машина и она пустила всего один раз газ. Все равно уже не было свежего воздуха. Потом прибежали два муравья и посоветовали бросить этот муравейник и построить новый в лесу. Он так и сделал: построил новый муравейник в лесу и ему было так прекрасно в этом лесу, и уже никто не пускал газ.

3 класс

Сочинение-размышление Свяжиной Сони

Сегодня я узнала намного больше о Г.Х. Андерсене, чем раньше знала что-то о нем. Мы посмотрели фильм с необыкновенным названием «Жизнь как сказка». В этом фильме Г.Х. Андерсен уезжает в Копенгаген. Там он пытается немного заработать. В некоторых моментах Г.Х. Андерсен попадает в сказку, которую он сочинил. Иногда он очень много сказок сочиняет на ходу.

Он приехал в тот город, где были воспитанные люди. И поэтому все его держат за очень невоспитанного человека. Вообще у Г.Х. Андерсена была очень трудная жизнь. И кто создавал этот фильм, хотели показать, как было трудно жить Андерсену.

К сожалению, я досмотрела фильм «Жизнь как сказка». В конце, когда Андерсен приехал в свою приемную семью, они сказали, что Етта погибла, но было неизвестно, она сгорела в пожаре или умерла от холода. Когда Дженни готовилась к свадьбе, то вошла Етта и у нее в руках была белая кружевная шаль. А у Дженни было белое платье, тогда Дженни выхватила шаль из рук Етты! Получается, Дженни повела себя просто как эгоистка.

В этом фильме встречаются и вправду очень много сказок. Етта на самом деле очень сильно любила Г.Х. Андерсена, а Дженни не любила, и когда Ганн сказал, что он вернется женатым, то Етта очень обиделась. У Г.Х. Андерсена была и вправду очень сложная жизнь.

Балерина и лыжница

Свяжина Соня

- Здравствуйте! Нас зовут балерина и лыжница, – и балерина стала хвастаться, какая она красивая – посмотрите, какие у меня изящные ножки и личико, ну а ручки – просто прелесть, а волосы ещё роскошнее.

А тут и лыжница подросла и стала рассказывать про себя:

- Ну что ты хвастаешься, я тоже не хуже тебя. У меня очень красивые лыжи, сделанные из самого лучшего красного дерева. И самый прелестный зимний костюм.

Но, пока девушки хвастались, наступил вечер, и балерина сказала:

- Ах, я так устала, давай спать.

- Хорошо, пожалуй, на сегодня хватит хвастаться, – сказала лыжница. И они уснули сладким, пресладким сном. Но, когда они уснули, балерине приснился сон, как они вместе отправились в путешествие по огромному миру. И когда наступило прекрасное утро, балерина сказала лыжнице:
- Ох, какой мне приснился страшный сон, как мы уехали в другую страну.
- А что в этом плохого? Давай, и правда, отправимся в путешествие, – сказала лыжница.
- Ну, давай, но у меня есть сомнения, так как на лыжах катаются только зимой, но сейчас лето, а ты в шубе, ты же угоришь, - сказала балерина.
- Но, у меня шуба из фарфора, и мне не будет жарко, – сказала лыжница.

И вот они слезли с комода и выждали момент, когда хозяйка стала уходить, и незаметно зашли в лифт вместе с хозяйкой. Тогда лифт сказал:

- Куда это вы собрались?
- Мы хотим отправиться в путешествие, – сказали девушки.

Лифт хотел предупредить их, что их может переехать на улице машина. Но вот они вышли и пошли на другую улицу. И вдруг поехал автобус. Они так испугались, что вернулись домой и жили очень хорошо. Их все протирали от пыли и жили они прекрасно!

Сказки по Д. Ушинскому 4 класс

Белочка

Свяжина Соня

Сидит белочка у себя в дупле и рассуждает о своих плюсах и минусах.

«Интересно мне, вот у меня – больше плюсов или минусов? Хвосточек у меня рыженький, пушистенький. Лапки маленькие, аккуратненькие, цепкие. Ну, а мордочка – крошечная, с черненьким, мокреньким, чуть-чуть пушистеньким носиком. А ушки-то у меня малюсенькие, треугольные, словно крыши у домиков, рыженькие.» Ну, а так как белка-то хвастливая, гордая, самолюбивая, поэтому она и сказала : «А у меня нет минусов.» А живет-то белка в дупле, а там-то у нее сухо, чисто, все убрано. А питается она грибочками, ягодами, орешками. Хорошая жизнь у белки.

Не судите, да не судимы будете

Свяжина Соня

Был на свете такой класс 4 «Б». Один раз к ним пришёл новый человек. Все начали его оценивать. Мальчики говорили: «Он сидит на уроке и «уши развесил»». Ну, а девочки говорили: «Зачем вы ему «все уши прожужжали», у него, наоборот, у него же «ума палата». Всё это время Ирина Геннадьевна слушала, как мы оцениваем этого человека, и когда она вошла, то сказала нам: «Из вас никто не прав, потому что вы ещё не пообщались с ним, а уже оцениваете, «не судите, да не судимы будете»».

Кот Мурчало

Свяжина Соня

Жил кот по имени Мурчало.

И было восемь месяцев ему.

Его хозяйка на руках качала,

Пока он рос, не доверяя никому.

Мурчало рос и был он очень избалован.

Привык, что все дозволено ему.

Ведь будучи любим и зацелован,

Не приходило в голову ругать Мурчало

Ни-ко-му.

Таким доверием воспользовался котик

И вздумал он немножко пошалить.
В то время, как хозяева трудились на
работе,
Решил Мурчало всех развеселить.

Тогда и не придется отвечать за
пакости

Другого

самому!

Пролил он все варенье на столе
И мед размазал лапой,
А вечером ответил он семье,
Что сделал это папа.

Но папа о-о-чень возмутился
И папа о-о-чень рассердился.
Он на Мурчало злобу затаил
И вскоре котику он отомстил.

Налил он в тапочки воды,
Оставил на ковре он мокрые следы.
А всем сказал, что тут напакостил
Мурчало.
И мама на кота весь вечер
проворчала,
И тапочек в Мурчало полетел,
И приласкать его никто не захотел.

Мораль сей басни такова:

Не надо сваливать на ближнего свою
вину,

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

С.В. Палецкий, п.Верхнеказымский

Научно-ориентированное обучение в настоящее время стало неотъемлемой частью учебной инновационной среды. При этом исследовательская деятельность учащихся начала являться частью образовательного процесса.

В педагогической литературе относительно исследовательской деятельности учащихся встречаются понятия: «научно-исследовательская деятельность» и «учебно-исследовательская деятельность» [1, 2]. Относительно собственно научной деятельности можно согласиться с точкой зрения ряда авторов, что данная деятельность связана с решением абсолютно новых проблем, «головоломок» (Т.Кун) в данной области научных знаний [3, С. 66-67].

В определении понятия «проблема» существует множество трактовок, но нас в данном случае интересует вопрос: чем проблема в учебном исследовании отличается от ее понятия в науке? Основываясь на исследованиях С.А.Шапоринского относительно сравнения учебной и научной проблемы [4] можно сделать следующие выводы:

1. В научном творчестве *начальный этап* постановки проблемы включает обнаружение противоречия или недостаточности, в той картине действительности, «парадигме» (Т.Кун), которая является объектом деятельности ученого. На *втором этапе* происходит выявление информационного комплекса, позволяющего поставить проблему. Это весьма существенное условие – постановка проблемы в науке опосредована всем информационным заделом данной науки вследствие чего и возможно выделение релевантной для данной проблемы информации. *Третий этап* – постановка проблемы ее формулирование ученым, выделяется и фиксируется предмет исследования, выделенный из объекта, при этом проблема приобретает функцию быть формой и средством знания о незнании. *Заключительный этап* решения проблемы может потребовать привлечения

дополнительных сведений экспериментальных или теоретических; может потребоваться развитие формального или понятийного аппарата данной области науки, возможно привлечение данных из других областей науки. Решение при этом часто не бывает однозначным. История науки знает примеры, когда на протяжении длительного отрезка времени ученым сообществом использовались разные, в том числе и взаимоисключающие теории. Из этого следует, что понятие «научная проблема» не может быть использована для обучения учащихся исследовательской деятельности.

2. Для учащегося проблема начинается так же с противоречия, но в отличие от ученого, где познание (проблемы) всегда проглядывает сквозь знание (знание высокого уровня) [4, С.92] у учебной проблемы весьма краткая история и носит она неизбежно разовый характер. Ученик не «вынашивает проблемы» – это существенное психологическое отличие учебной проблемы от ее научного аналога. Следовательно, в обучении проблема создается информационной ситуацией, точнее: информационная ситуация содержит только необходимую информацию, которая подлежит осмыслению «изнутри». Это приводит к тому, что в обучении под «проблемой» мыслится получение учащимся строго сформулированных условий задачи. Этап постановки проблемы характеризуется тем, что предмет изучения (исследование) учеником, в отличие от ученого не выделяется из объекта. Поэтому под постановкой проблемы понимается процесс выделения предмета из сформулированных условий задачи. Для решения проблемы вполне достаточно знаний из пройденного материала, как по данной предметной области, так и смежных областей. Решение учебной проблемы обеспечено наличным формальным и понятийным аппаратом и ведет к однозначному ответу.

3. Можно уточнить понятие «учебная проблема», под которой мыслится процесс выделения и фиксации учащимися предмета исследования в рамках объективно известного знания в форме вопроса, задачи или задания. Затруднение, испытываемое учащимся в случае возникновения проблемной ситуации, часто, и во многом остается на уровне слепого познания, которое разрешается по мере овладения учебно-познавательными умениями (приемами) перевода затруднений в «знание о незнании». Это особенно актуально для естественнонаучной части содержания образования тех наук, где существует проблема соотношения реального объекта и знания о нем, т.е. объекта и предмета исследования (изучение). Что в свою очередь предопределяет необходимость формирования у школьников приемов учебно-познавательной деятельности.

4. Исследовательская деятельность учащихся выступает как форма образовательного процесса, это отличает ее от деятельности ученого, для которого исследование способ познания, решение проблемы, которая направлена на овладение объективно новым знанием. Поэтому для характеристики исследовательской деятельности учащихся употребляется понятие учебно-исследовательская деятельность. Правомерно также употребление введенного В.В.Давыдовым термина «квазиисследование» [4, С.35].

5. Отличительной особенностью учебно-исследовательской деятельности является наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановка проблемы, ознакомление с литературой по данной проблеме, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и выводы [1, 2 и др.].

Литература

5. *Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24-33.
6. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. –М.: Наука, 1997. – 223 с.
7. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. / Т.Кун. Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.
8. *Шапоринский С.А.* Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

ВОЗРАСТ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Н.В. ПАНОВА, г. Санкт-Петербург

Современный педагог, начиная с выбора профессии и заканчивая достижением мастерства, должен постоянно пополнять знания, обновляя их с учетом достижений науки и техники, овладевать с течением времени умениями более высокого уровня. Специалист высокой квалификации призван учиться и совершенствоваться в мастерстве всю жизнь, если он хочет выжить в современном, отличающемся динамизмом мире. Имеет общественное значение решение педагогом задач научной организации образования и обучения, повышения его производительности, сохранности трудоспособности в течение всей сознательной жизни.

Аспекты эффективности педагогического труда, модификация процессов смыслообразования, регуляция степени опосредованных процессов, обеспечивают длительное и эффективное пребывание в профессии. Для успешного решения этих задач необходимы научные знания о возможностях развития личности учителя, уточнение понятия «личность учителя». Категория «личность учителя» включает психологические структуры: направленность, характер, способности и самосознание, в свою очередь, каждая из них включает в себя целую систему качеств, свойств, характеристик. В отечественной психологии еще Л.С.Выготский писал о «вершинной психологии», которая позволяет посмотреть на проблему личности учителя с иной точки зрения, например, теории познания, теории и практики трудовой и профессиональной деятельности, художественного и технического творчества, коммуникативных средств общения и др.

Одним из параметров индивидуального и личностного развития педагога является **возраст**. Возраст является временной характеристикой онтогенетического (индивидуального) развития человека. Б.Г.Ананьев рассматривает возраст как единство влияния роста, общесоматического, нервно-психического созревания в условиях жизнедеятельности и воспитания человека. Возраст есть количественная и качественная сторона развития, которое происходит в течение всей жизни человека.

Из всех периодов жизни человека наименее изученным долгое время оставалась зрелость педагога, ответственный период, в котором происходит реализация его потенциальных возможностей, проявляемая в активном участии в экономической и духовной жизни общества.

Онтогенетическое развитие педагога происходит во **времени**, представляющем собой метрическую и топологическую характеристику

возраста и определяющую особенности тех или иных качеств в общем процессе его развития.

Метрическое время – годы жизни, количество прожитых педагогом лет, когда один педагог за малое количество лет успевает многое сделать, а другой за многие годы жизни ничего значительного не совершит.

Топологическое время – сторона времени, представляющая собой однонаправленность и необратимость развития педагога с сочетанием в разные периоды жизни. Метрическое и топологическое время связываются их содержанием, событиями, переживаниями, успехами. В этом смысле годы накладывают отпечаток на педагога. Можно сказать, что возраст есть определенность того или иного состояния различных систем учителя.

Биологическое время – влияет на нервную систему, психическое состояние, настроение, поведение учителя.

Историческое время – влияет на социальное формирование личности, когда исторические и жизненные события вызывают внутреннюю перестройку личности педагога, что сказывается на переосмыслении прежних ориентаций, отношений, устремлений. Современный мир требует от педагога как физической, так и психической выносливости. Если в этом мире педагог испытывает искусственно усложняющиеся воздействия, что не способствует облегчению его психического состояния, то едва ли можно говорить о гуманизме в общественной жизни, о комфортной жизни каждого педагога. Культура личности педагога предполагает приобщение его к культурному наследию. Передача социально-исторического опыта предшествующих поколений с помощью средств массовой информации во многом способствует установлению связи времен, отражающейся в особенностях исторического развития общества. Однако педагог может корректировать оценки исторического времени собственным опытом, авторитетно влияя на восприятие его своих учащихся.

Психологическое время – способно уменьшаться или удлиняться в зависимости от сложности выполняемого задания. Если временной интервал жизни педагога наполнен событиями, то время воспринимается и переживается как быстро текущее в отличие от бедной событиями жизни. Психологическое время, отличаясь динамичностью, сказывается на возрастных периодах жизни педагога, ожиданий становится все меньше, если не иметь в виду тех пожилых педагогов, которые продолжают активную трудовую деятельность, поддерживающую их жизненный тонус,

отличающихся длительной сохранностью трудоспособности и интереса к жизни. Жизненный путь есть история жизни педагога, где имеет значение состояние его здоровья, материальные условия, удовлетворение потребностей и интересов, переносимость эмоциональных нагрузок и многое другое. Структура жизненного пути и его временные характеристики определяются статусом личности, его функциями и ролями в определенном обществе, в конкретной общественно-экономической формации.

Структура жизненного пути педагога изменяется и составляет его биографию, в которой отражаются жизненные события, смена видов деятельности, успехи и неудачи. В этих условиях человеку учителю необходимо адаптироваться в природном, социальном и экономическом мире. Он должен быть не только исполнителем требуемых в профессиональной деятельности действий и операций, но и готовым принимать решения в постоянно изменяющихся ситуациях. Адаптация в этом случае, не простое приспособление учителя к условиям среды, жизненному укладу учебного заведения, а изменение его самого под его влиянием, отказ от привычных способов деятельности и приобретение новых качеств. В экстремальных ситуациях, которые довольно часто возникают в жизни учителя, примерами которых может быть новый набор учащихся, часто меняющаяся концепция развития школы, конфликтный характер взаимоотношений с родителями и др., приходится преодолевать как внешние, так и внутренние трудности, вызванные определенными событиями, стрессовые состояния. Приспособлению к новым жизненным условиям в данных случаях, мешают стереотипность мышления и поведения педагога. Одной из важных социальных аспектов возраста педагога является сохранность его трудоспособности, основу которой составляют его индивидуальные и возрастные особенности. Одни функции педагога начинают стареть, например, память в период зрелости, другие достигают совершенства даже в период мудрости, от 50 до 60 лет, о чем свидетельствуют оптимальные точки подъема уровня развития, третьи даже в старости сохраняют стабильность, например интеллектуальный потенциал учителя, его профессиональный опыт. В разных возрастных периодах возможности интеллектуального и личностного развития педагога будут разными, а, следовательно, в соответствии с их ресурсами приобретение трудоспособности и его долголетие будут изменяться на всем протяжении жизни педагога.

Физическое долголетие зависит не только от состояния учительского здоровья, но и от реализуемых в жизни возможностей интеллекта, духовных

запросов, возникающих в процессе воспитания и образования. «Физическое долголетие есть интегральный результат многих обстоятельств жизни, считал Б.Г.Ананьев, форм воспитания и видов деятельности самого человека, но в этом интегральном эффекте воспитанность интеллекта и способность к постоянному самообразованию занимают центральное место». (Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости //Советская педагогика. 1969. №10).

Показателем сохранности трудоспособности и долголетия педагога являются оптимумы продуктивности учебной и трудовой деятельности, когда учитель совершенствуется в избранной профессии, овладевая мастерством. Таким образом, социальная проблема приобретает значение в поисках резервов и ресурсов интеллектуального и личностного развития педагога, способного к длительной трудоспособности и долголетию. Говоря о социальных факторах долголетия педагога, выделяется как один из важных – образование и повышение квалификации в зрелом возрасте, которое обеспечивает продолжительность трудоспособности и жизненной активности педагога. Можно предположить, что существует прямая зависимость между обучаемостью и трудоспособностью педагога, в процессе которой происходит не только усвоение знаний, но и умственное его развитие, которое сказывается на жизнеспособности педагога и сохранности трудоспособности. Сохранность интеллекта в пожилом возрасте у педагога позволяет говорить о расширении диапазона возраста, зоны трудоспособной активности учителя.

Образование и умственный труд являются источником самопознания и самореализации личности педагога, ее потенциальных возможностей. Достижение мастерства в том или ином виде профессиональной деятельности связано с накоплением приобретаемых знаний и умений, а также с развитием педагогических способностей в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Итак, востребованность педагогических ресурсов, возможность трудоспособности располагаются и на периодах позднего онтогенеза учителя. Это одна из социальных проблем, которая в решении задач трудоустройства педагогов зрелого возраста требует учета научных данных психического развития учителей в разные периоды их жизни.

Литература

1. *Александрова М.Д.* Очерки психофизиологии старения. – ЛГУ, 1965. –110 с.
2. *Ананьев Б.Г.* и др. Индивидуальное развитие человека: константность восприятия. – М., 1968. – 332 с.
3. *Выготский Л.С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития //Вопросы психологии. 1972. № 2.
4. *Степанова Е.И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб.: Алетейя, 2000. – 286 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФОЛИО» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Л. В. Папшева

г. Саратов, ПИ СГУ

В настоящее время в высшем образовании на первый план выходит разработка технологий обучения, предполагающих организацию дидактически целесообразной, высоко - эффективной совместной творческой деятельности преподавателя и студентов.

Особенно это важно для становления будущего учителя. В преподавании педагогических дисциплин в вузе до сих пор отсутствует четко выраженная система, направленная на становление мышления, которое обуславливает, детерминированный требованиями личноно – ориентированного образовательного процесса, подход учителя к содержанию, организации и результатам своей профессиональной деятельности [2]. Одной из основных системообразующих составляющих такого мышления педагога является: осмысление и рефлексия собственной познавательной и педагогической деятельности. Не трудно заметить, что достижение этого напрямую коррелируется с задачами становления будущего педагога и требует

внедрения в образовательный процесс соответствующих технологий. Среди различных видов педагогических технологий представляет интерес технология «Портфолио» как способ организации личностно – ориентированного учебного процесса и альтернативной аутентичной оценки ее результатов.

В отечественной литературе эта технология называется в русской транскрипции – «Портфель». «Портфель ученика» - инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности [1]. Таким образом, «Портфолио» является технологией сбора, отслеживания и анализа информации о процессе обучения и результатах учебной деятельности. Для студентов это организатор его учебной деятельности, для преподавателя - средство обратной связи и инструмент оценочной деятельности. «Портфолио» может быть создано с различными целями:

4. С целью научить студентов оценивать свой прогресс, т.е. сформировать умения самооценки, самоанализа.
5. С целью сбора документации, отражающей прогресс учащихся на каждой стадии учения.
6. Для отчета о достижениях студента и принятия решения о выставлении итоговой оценки по дисциплине на основе анализа результатов учебной деятельности.

Цель определяет структуру и содержание «Портфолио» Например, «Портфель-отчет» или «Портфель достижений» (showcase portfolio) создается для отчета о прогрессе учащегося и его учебных достижениях относительно стандарта. Он показывает, как студент освоил программу. Название другого типа портфеля - «Портфель самооценка» от английского слова "feedback portfolio" «обратная связь» подчеркивает его специфику, объясняет его цели и определяет возможности его применения в учебном процессе. В его создании принимают участие, как студент, так и педагог и который показывает не только и не столько результат работы учащегося, как, например, «Портфель достижений» а отражает сам процесс обучения, показывает, каким образом достигается желаемый результат. Таким образом, «Портфель-самооценка» - это способ организации повседневной работы студента, при котором перед ним ставятся ясные, конкретные цели, сформулированные педагогом, и определяются возможные пути их достижения, что сопровождается практикой в том количестве, которое

необходимо для достижения цели. На практике «Портфолио» чаще бывает смешанного типа, но по ведущей цели его можно отнести к тому или иному типу.

Проиллюстрируем один из вариантов использования такого «Портфолио» смешанного типа на занятиях по педагогике. Так, например, в процессе изучения содержания спецкурса «Особенности воспитательного взаимодействия с детьми с девиантным поведением» используется модульно – рейтинговая система и технология «Портфолио».

Единицами сбора являются: тесты (входные, прогресса, итоговые); листы самооценки; письменные творческие и практические работы; результаты взаимопроверки, листы рефлексии.

В структуру «Портфолио» входят 4 раздела.

1 раздел. Тестирование.

Перед изучением каждого модуля проводится входное тестирование с целью уточнения или определения исходного уровня. Оно состоит из краткого теста и небольшого практического задания. Входное тестирование включает тот минимум представлений, умений и навыков, которые необходимы для того, чтобы начать работу и определяются индивидуальные задачи обучения. Например, как правило, сразу выявляется одна из главных проблем: студенты демонстрируют ярко выраженную авторитарную направленность взаимодействия с будущими учениками, поскольку большинство из них основываются на собственном опыте общения с учителями в школе. Информация, полученная при входном тестировании и диагностическом наблюдении, становится точкой отсчета в первую очередь для самих студентов. Затем начинается период диагностического наблюдения за продвижением учащегося. В этом разделе собираются тесты прогресса (или тесты промежуточного контроля по каждой учебной теме модуля), итоговый тест, который фиксирует уровень достижений в конце семестра. Все тесты оцениваются по рейтинговой шкале. Это так называемое неофициальное оценивание (*informal assessment*), итоги которого не просто констатируются, а обсуждаются со студентами. Обсуждение включает результаты проведенной самооценки (*Self assessment*) и заканчивается ответом на вопрос - в чем мне нужна помощь. Цель такого обсуждения научить учащихся размышлять над результатами своей работы. Баллы рейтинга предназначены для самоконтроля студентов.

2 раздел. Самооценка и рефлексия.

Создание «Портфолио» начинается с того, что, определив учебную задачу, преподаватель тщательно анализирует и структурирует материал, формулируя как те цели, которые он ставит перед студентами, так и возможные способы их достижения. Причем если речь идет об обучении, каким либо сложным видам деятельности, как анализ педагогических ситуаций решение педагогических задач работа будет разбиваться на этапы, на каждом из которых будут ставиться свои задачи. Определив, что и как нужно делать для достижения поставленной цели, учитель должен представить эту информацию не в виде многословных устных объяснений, а в виде ясной, четкой схемы, инструкции, алгоритма, контрольного листка, чем будет руководствоваться студент при выполнении практических заданий для самоконтроля. С этого и будет начинаться сбор материалов для данного раздела. К инструкциям преподавателя ученик приложит выполненные в соответствии с ними практические задания, а также листок самооценки, где он проанализирует, что ему было сделать легко, что оказалось непонятным, что не получилось и почему. Преподаватель, в свою очередь, проанализировав листы самооценки учеников, будет вносить дальнейшие коррективы - может быть, уточнить инструкции, предложить другие способы решения задачи, прокомментировать выводы студентов, обсудить какие-то моменты со всей группой или объяснить что-то тому учащемуся, который не добился успеха. Эта работа будет продолжаться до тех пор, пока учащиеся не научатся успешно делать то, что от них требуется, например, анализировать педагогические ситуации. Когда они смогут делать это уже самостоятельно, целый набор работ, в котором отражен весь процесс того, как они этому научились, им уже не будет нужен, и им достаточно будет сохранить только один листок с откорректированными инструкциями с тем, чтобы к нему можно было обратиться в случае необходимости. В их рабочем портфеле появится новый файл, который будет посвящен достижению новой цели, а в свой «портфель достижений» они выберут не единственную работу, которая случайно получилась хорошей среди многих неудачных, а лучшую из тех хороших, которые они смогли написать, потому, что знают как и умеют это делать.

Эффективной для развития умений самооценки является работа с листами самооценки и результаты взаимопроверки, с помощью, которых студенты оценивают свой прогресс, завершая работу над каждым модулем. В результате такой регулярной работы учащиеся лучше осознают цели обучения, учатся ставить свои собственные задачи обучения.

Поскольку в конце практически каждого занятия или в качестве домашнего задания студентам предлагаются задания направленные на рефлекссию, то учащиеся приучаются размышлять над своим прогрессом, озвучивая свои размышления, лучше понимают свои проблемы, кроме того, они учатся языку рефлексивного мышления.

Таким образом, использование данной технологии наряду с достижением чисто практических целей обучения учащихся дает нам возможность эффективно руководить работой каждого студента, развивая как его когнитивные, так и метакогнитивные способности, то есть осознание студентом того, как происходит процесс учения, какими приемами он может пользоваться для решения стоящих перед ним задач, насколько эффективны те или иные стратегии для него лично, что наиболее соответствует его индивидуальности. В конечном счете, может быть, это и является самым важным, так как без развития навыков самоорганизации, самоконтроля и самооценки невозможно успешное овладение какой бы то ни было деятельностью.

3. раздел. Письменные практические работы.

Бесспорно, что письменные творческие работы показывают истинный рост учащегося и его развитие. Письмо как вид речевой деятельности является сложным интеллектуальным процессом, включающим в себя ряд когнитивных умений. Поэтому учащиеся, демонстрируя прогресс в данном виде речевой деятельности, одновременно демонстрируют прогресс в совершенствовании когнитивной сферы. Письменная речь максимально развернута, и анализ письменных работ может дать много информации преподавателю о том, какие трудности испытывает студент и как идет процесс обучения. По письменным работам можно также проследить возрастание уровня сложности содержания. И тогда для самих учащихся становится понятным, что за педагогической ситуацией им решенной, в начале и конце семестра стоит разный уровень сложности. Оценка письменных работ производится в соответствии с заранее разработанным критерием, в соответствии с этим критерием студенты отбирают свои лучшие работы, которые демонстрируют их прогресс. Более того, любая работа может быть переделана и заменена студентом, если ее уровень и качество перестали удовлетворять ее автора.

4.раздел. Творческие работы.

Этот раздел включает все работы студента, которые носят креативный характер: сочинения, синквейны, рисунки, разработанные студентами модели коллажи и др. Следует помнить и уважать право собственности студента и пользоваться «Портфолио» только с ведома и согласия студента

Отметим наиболее важные аспекты внедрения в процесс преподавания педагогики технологии «Портфолио». Создание «Портфолио» - это совместная деятельность студентов и преподавателя. Это диалог - обмен информацией о том, как идет процесс обучения, и когда и где нужно внести коррекции. Преподаватель получает информацию о процессе обучения, наблюдая сам процесс, анализируя результаты учебной деятельности. К сожалению, случается, что работа бывает, организована по-другому: преподаватель дает задание, а потом констатирует успешность или неуспешность его выполнения. При том, результат не анализируется, а именно констатируется, например, «не раскрыл тему». Вряд ли это можно назвать эффективной работой и вряд ли так можно воспитать человека, способного самостоятельно и успешно учиться, а ведь именно такую цель мы должны ставить перед собой. Использование технологии «Портфолио» как раз и является эффективным средством для достижения этой стратегической задачи, создавая условия для активного вовлечения самих студентов в процесс обучения, предъявляя одновременно высокие требования и к преподавателю.

Еще одним важным моментом является положительная, конструктивная направленность на достижение успешного результата, та атмосфера сотрудничества и коллективного творчества, которая создается в группе, придает учащимся чувство уверенности в своих силах и способностях и является действенным стимулом к дальнейшим достижениям. И, наконец, наличие постоянной обратной связи с каждым учеником - это действенный стимул совершенствования работы преподавателя, инструмент его рефлексии и самооценки. Вместе с тем эта работа отнимает много времени, особенно на начальном этапе. В условиях такого интерактивного обучения между преподавателем и студентами устанавливаются отношения сотрудничества, что способствует более эффективному взаимодействию и достижению более успешных результатов. Причем, чем выше этап обучения и, соответственно, выше требования, как к ученику, так и к учителю, тем более значительную роль может играть "портфель-самооценка" по мере того, как студент приучается брать на себя все больше и больше ответственности, проявляет все больше самостоятельности и активности.

«Портфолио» отражает уровень достижения студентов и динамику становления умений и навыков; сильные и слабые стороны учащегося. Работа с «Портфолио» делает учащихся активными участниками процесса обучения, фокусирует внимание педагога и учащегося на процессе обучения и переносит акцент в оценочной деятельности учителя с формальной оценки на наблюдение и анализ. Оценивание происходит в контексте учебной деятельности, поэтому «Портфолио» является аутентичным, т.е. естественным, встроенным в контекст учебной деятельности, инструментом оценивания, развивает рефлексивное мышление как преподавателя, так и учащегося, является мотивирующим фактором обучения, потому что все время демонстрирует прогресс учащегося и показывает, что нужно делать для дальнейшего продвижения вперед.

Воспитать знающего, компетентного, творчески и самостоятельно, критически мыслящего специалиста может только человек, который сам обладает этими качествами, а организация работы с помощью «Портфолио» - это эффективный инструмент их воспитания. Таким образом «Портфолио», может служить способом организации учебного процесса и альтернативной, адекватной оценки деятельности как студента, так и преподавателя. Дополнительным стимулом для самосовершенствования преподавателя, побуждающим его, в частности, осваивать новые технологии обучения., может явиться так называемый Профессиональный Портфель Преподавателя, который может служить инструментом как самооценки, так и оценки деятельности преподавателя во всем ее многообразии.

Литература.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред.
- Е. С. Полат. - М.:Изд. центр «Академия», 2001. - 272с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.:Смысл, 2001.- 361с.
6. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. - Том 2./ Под общ. ред. Л.И.Семиной.-М.:Изд – во «Бонфи», 2002. – 408с.

АНДРАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ

С. А. ПИЛЮГИНА.

г. Саратов, ИПКРО, доцент, кафедра педагогики.

Процессы становления и развития взрослого человека как специалиста осуществляются, прежде всего, в профессиональной деятельности, являющейся тем «пространством», в котором взаимодействуют два важнейших социальных института: образование и социальная практика.

Профессиональное развитие личности взрослого человека возможно, если

- с профессиональной сферой у человека связаны жизненные смыслы и ценности;
- профессиональная деятельность позволяет реализовать творческие способности и потенциал взрослого человека;
- результаты профессиональной деятельности и постоянное повышение квалификации получают положительную социальную поддержку;
- в профессиональной деятельности рождаются информационные процессы, стимулирующие продолжение образования;
- в сфере профессии взрослый выступает в качестве субъекта, способного влиять на совершенствование результатов труда.

Андрагогическое сопровождение имеет целью создание условий для профессионального развития личности учителя. Профессиональное развитие личности учителя – сложный процесс изменений. Причем, изменения носят необратимый и направленный характер. Наличие этих свойств отличает развитие от других изменений, поскольку обратимые изменения характерны для процессов функционирования (то есть циклического воспроизведения постоянной системы связей и отношений). В философском словаре отмечается, что развитию непременно присуща направленность, поскольку при ее отсутствии изменения не могут накапливаться, что лишает процесс единой внутренне взаимосвязанной линии. Философское осмысление развития утверждает, что результатом развития становится возникновение нового качественного состояния какого-либо объекта.

Следовательно, профессиональное развитие личности учителя также характеризуется изменениями в профессиональных качествах личности учителя, в преодолении им профессиональных затруднений.

В системе повышения квалификации работников образования андрагог, способствуя дальнейшему профессиональному развитию личности учителя, ставит в процессе андрагогического сопровождения перед собой следующие задачи:

- осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории учителей-слушателей: степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притязаний, готовность обучаться, предпосылочный профессиональный и образовательный опыт;
- организовать помощь в самоопределении и выборе необходимой развивающей образовательной траектории;
- создать условия для позитивного настроения и понимания перспектив профессионального и личностного роста;
- создать ситуацию межсубъектного взаимодействия в группе учителей-слушателей в ходе обучения на курсах повышения квалификации;
- предоставить каждому слушателю возможность самовыражения среди коллег при презентации своего позитивного профессионального опыта;
- обеспечить реальное развивающее продвижение в освоении образовательного содержания в логике «динамического треугольника»: отношение - сознание – деятельность;
- оказать психологическую помощь слушателям для «выхода» из ситуации обучения в системе повышения квалификации (то есть без конфликтов возвратиться внутренне измененными в не изменившийся за это время рабочий контекст);
- наметить (совместно со слушателями) перспективы дальнейшего профессионального роста.

Андрагогическое сопровождение поддерживает профессиональное развитие личности учителя, поскольку образовательный характер деятельности андрагога опирается на идею *самостоятельного профессионального развития личности учителя*. Андрагогическое сопровождение, поддерживая

профессиональное развитие личности учителя, строится на традициях продуктивного обучения.

Термин «productive learning» (англ.) – продуктивное обучение – имеет и более точную семантику перевода – продуктивное учение, в котором принципиальное значение придается активности обучающегося. Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева отмечают, что продуктивное обучение переориентировано с функций контроля и руководства андрагогом на цели мотивированной самостоятельной учебы и развития учителя. Продуктивное обучение в системе повышения квалификации определяет ориентацию всей деятельности андрагога – развитие не сферы знаний учителя, а получение учебного предметного продукта при самостоятельной деятельности учителя на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период. Необходимо подчеркнуть, что андрагогическое сопровождение (как средство поддержки профессионального развития личности учителя) в продуктивном обучении не исключает значение знаний, не игнорирует познавательную деятельность учителя. Глобальная и абстрактная цель обучения в системе повышения квалификации («учиться вообще») становится вспомогательной, трансформируется в индивидуальные конкретные цели и задачи обучения, которые учитель создает сам для себя при помощи андрагога, поскольку приоритет отдается профессиональному опыту учителя. Андрагогическое сопровождение, поддерживая профессиональное развитие учителя, опирается на идею о том, что выявление личностного потенциала есть результат осмысления и переработки им собственного профессионального опыта.

Продуктивное обучение в процессе андрагогического сопровождения в системе повышения квалификации работников образования выдвигает необходимость использования следующих форм деятельности:

- реальная профессиональная деятельность учителя в социуме (в образовательном учреждении), в процессе которой учитель использует знания, развивает у себя способность решать профессиональные практические задачи, преодолевать реальные профессиональные затруднения;
- консультирование учителя андрагогом;
- осмысление учителем собственного профессионального и образовательного опыта;
- подготовка и защита проекта;

Профессиональный опыт учителя определяет содержание его обучения. Учитель самостоятельно выбирает (при помощи андрагога) основные параметры обучения и т. д. Поддержка профессионального развития личности учителя при организации продуктивного обучения (в процессе андрагогического сопровождения) инициирует профессиональное развитие личности учителя, профессиональное межличностное взаимодействие. Сущность продуктивного обучения определяется не внешними, а внутренними показателями. Главный его критерий – наличие самостоятельного, творческого продукта профессиональной и образовательной деятельности учителя. Показателями эффективности деятельности учителя в продуктивном обучении, организованном в процессе андрагогического сопровождения являются:

- реально выполненный учителем проект на основе удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей, на основе диагностики преодоления профессионального затруднения учителя;
- рост профессиональной компетентности учителя;
- практическая способность к сотрудничеству, кооперации и партнерству;
- самостоятельность.

Показателями эффективности деятельности андрагога при организации продуктивного обучения становятся:

- способность андрагога к практическому консультированию и поддержке учителя;
- способность андрагога учитывать индивидуальные образовательные потребности учителя, результаты диагностики профессиональных затруднений учителя при совместном моделировании индивидуальной профессионально-образовательной траектории;
- обеспечение условий для продуктивной деятельности учителей.

Продуктивное обучение в системе повышения квалификации работников образования представляет собой развитие идей С.И. Гессена, который отмечал, что

- «...обучение должно быть ориентировано на свободу учащегося и его самоопределение;
- гетерономия сосуществует с автономией и внутренней свободой;

- творчество – основа обучения;
- образование задает целостность жизни человека через целостную трудовую деятельность;
- активность – естественное свойство человека;
- обучение движется от практики к абстракции, от опыта к понятию, а не наоборот».

Продуктивное обучение, организованное в процессе андрагогического сопровождения, становится субъектным, поскольку задано самим учителем, порождено его профессиональной практикой, его образовательными потребностями; результатом его является создание учителем оригинального индивидуального продукта (в рамках реализации индивидуальной профессионально-образовательной траектории). Продуктивность деятельности учителя на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период – показатель качества самоопределения, самообразования, самореализации профессиональной компетентности учителя; она зависит от творческого выбора учителем направления и содержания своего образовательного процесса, от построения адекватной индивидуальной профессионально-образовательной траектории. Продуктами деятельности учителя на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период могут быть:

- разработанная авторская образовательная программа;
- разработанные анкеты;
- рефлексивные записи;
- самодиагностика профессиональных успехов, профессиональных затруднений;
- научно-методические работы;
- выступления на семинарах;
- проведение мастер-класса для коллег;
- дидактические методики;
- качественные характеристики учеников;

- построение индивидуальной профессионально-образовательной траектории.

Одним из методов андрагогического сопровождения (в рамках продуктивного обучения) является метод построения профессиональной «Я-концепции» учителя, при котором учителю предлагается продумать пути своего дальнейшего профессионального развития. Определяя профессиональную «Я-концепцию» учителя, мы учитывали определения, данные различными авторами понятию «Я-концепция». Таким образом, профессиональная «Я-концепция» – совокупность представлений учителя о самом себе как профессионале, сопряженная с их самооценкой, с тем, как смотрит учитель на свое профессиональное деятельное начало, на свои возможности профессионального развития в будущем.

Профессиональная «Я-концепция», по нашему мнению, возникает у учителя в процессе социального взаимодействия в профессиональной деятельности как неизбежный и всегда уникальный результат (относительно устойчивый и, в то же время, подверженный внутренним изменениям и колебаниям). Первоначальная зависимость профессиональной «Я-концепции» от внешних влияний бесспорна, но позднее она играет самостоятельную роль в жизни учителя. С момента своего зарождения профессиональная «Я-концепция» становится активным началом, выступающим в трех функционально-ролевых аспектах.

1. Профессиональная «Я-концепция» как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований основан на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Таким образом, представления, чувства или идеи (связанные с профессиональной сферой деятельности учителя), вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями учителя (возникающими в результате внешнего воздействия), ведут к дезгармонизации личности учителя, к ситуации психологического дискомфорта. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, учитель предпринимает различные действия, которые способствуют восстановлению внутренней согласованности.

2. Профессиональная «Я-концепция» как интерпретация профессионального опыта учителя. Эта функция профессиональной «Я-концепции» заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации профессионального опыта, так как у любого учителя существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое профессиональное поведение, но и интерпретацию своего профессионального опыта.

3. Профессиональная «Я-концепция» как совокупность ожиданий учителя от собственной профессиональной деятельности.

В рамках метода построения профессиональной «Я-концепции» учителю предлагается серия вопросов, ответы на которые он формулирует в свободной форме, конструируя «Я-концепцию» на основе следующих самоустановок.

Я-реальное учителя:

1. Что я собой представляю как профессионал сегодня? Мои плюсы и минусы.
2. Каковы мои профессиональные ценности на сегодняшний день?
3. Каковы мои профессиональные ценности на сегодняшний день?
4. Каковы мои профессиональные убеждения на сегодняшний день?
5. В чем выражается моя профессиональная позиция сегодня?
6. Мое профессиональное кредо сегодня.
7. Мое отношение к педагогической профессии, предмету, учащимся, к их родителям сегодня?

Я-идеальное учителя

1. Каким профессионалом я себя представляю в будущем? Мои плюсы и минусы.
2. Какими я представляю свои профессиональные ценности в будущем?

3. Какими я представляю свои профессиональные убеждения в будущем?
4. Какими я представляю свои профессиональные позиции в будущем?
5. Каким я представляю свое профессиональное кредо?
6. Каким станет мое отношение к предмету, педагогической профессии, учащимся, к их родителям?
7. Что я хотел(а) бы изменить в своей профессиональной деятельности?

Я-зеркальное учителя

1. Каким учителем меня видят учащиеся сегодня (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, предмету, учащимся, к их родителям; мои плюсы и минусы)?
2. Каким учителем меня видят коллеги (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, к предмету, к учащимся, к их родителям, мои плюсы и минусы)?
3. Каким учителем меня видит администрация (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, к предмету, к учащимся, к их родителям, мои плюсы и минусы)?
4. Каким учителем меня видят родители моих учеников (мои профессиональные ценности, убеждения, мою позицию, мое профессиональное кредо, мое отношение к профессии, к предмету, к учащимся, к их родителям, мои плюсы и минусы)?

Актуализация учителем своего профессионального опыта, наглядное представление его в виде ответов на вопросы возникают в результате самоанализа, самоотражения, рефлексии учителя. Таким образом, возникают условия для дальнейшего развития у учителя умения рефлексии, наряду с положительным эмоциональным фоном занятия, неограниченным временем для обдумывания профессиональной «Я-концепции» (окончательный вариант может быть выстроен учителем за пределами аудитории ИПКРО – по окончании занятий), созданием на занятии ситуации самопознания, конструированием тестов, опросников, с требованием свободных письменных высказываний учителя, с требованием необязательности

публичного представления в аудитории своей профессиональной «Я-концепции».

Таким образом, андрагогическое сопровождение, включающее в себя метод построения профессиональной «Я-концепции» учителя, способствует дальнейшему формированию у него умения планирования своего будущего профессионального развития, способствует построению индивидуальной профессионально-образовательной траектории – основе реализации продуктивного обучения взрослых.

Литература:

С.И. Гессен Основы пед-ки.—М.: Педагогика, 2003.

Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. // Директор школы, 2002, № 1.

**АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ**

(на материале опроса)

А.Н.Писаренко

г.Саратов, ПИ СГУ

Проблема изучения процесса формирования межкультурной профессиональной компетентности необычайно сложна и многогранна. Еще недостаточно изученная, она заставляет исследователей-педагогов снова и снова возвращаться к ее истокам, чтобы понять сущность самой межкультурной профессиональной компетентности и ее место в становлении современной личности.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку проанализировать мнение студентов разных возрастных групп, разного рода занятий и представителей разных стран мира относительно места процесса формирования межкультурной профессиональной компетентности и его важности в современном обществе.

Анкета, предложенная респондентам, включала в себя понятия межкультурности и разнообразия как основные, ключевые элементы понятийно-категориального аппарата процесса формирования межкультурной профессиональной компетентности.

Анкета имела следующий вид.

***ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ***

Возраст _____

Род занятий _____

Страна _____

9. Что для вас означает понятие межкультурность?

10. Что для вас означает понятие межкультурная подготовка?

11. Что для вас означает понятие межкультурная компетентность?

12. Какие межкультурные навыки приветствуются при приеме на работу?

13. Где, по вашему мнению, можно наблюдать проявление межкультурной компетентности?

14. Какое место занимает межкультурная подготовка в процессе Вашего обучения?

15. Что по вашему мнению должно сделать руководство предприятия (университета) для того, чтобы улучшить ситуацию с межкультурной подготовкой?

16. Что для вас означает понятие «разнообразие»?

В анкетировании принимали участие студенты 18-42 лет. Из них: 18 лет – 3%, 19 лет – 16%, 20 лет – 14%, 21 лет – 25%, 22 лет – 3%, 23 лет – 20%, 24 лет – 5%, 26 лет – 3%, 27 лет – 5%, 28 лет – 3%, 42 лет – 3%.

Респонденты представляли различный род занятий из области:

- медицины (сестринское дело, фармацевтика, врачи скорой медпомощи) – 11%
- английской филологии – 16%
- бизнес и менеджмент (бухучет, международное право, отельный бизнес, экономика) - 20%
- искусства (литература, танец) - 8%
- естественных наук (экология, география, химия) - 11%
- психологии - 8%
- фотографии - 3%
- промышленной инженерии - 3%
- нет рода занятий -20%

Студенты представляли следующие страны:

- Россия и страны ближнего Зарубежья (Казахстан, Украина) - 12%

- Страны Европы (Голландия, Польша, Чешская республика, Великобритания, Франция) - 41%
- Страны Азии (Южная Корея, Малайзия, Таиланд) - 17%
- Страны Южной Америки (Мексика, Колумбия) - 9%
- Страны Африки (Уганда, Южная Африка) - 6%
- Ближний Восток (Израиль) - 6%
- Соединенные Штаты Америки - 9%

Вопрос 1. Что для вас означает понятие межкультурность?

Многие определили межкультурность как различные культуры в одном пространстве, различные религии, веры, традиции и устои, цвет кожи и национальная принадлежность; как пространство, где приходится взаимодействовать людям различной культурной принадлежности, открывая для себя новые способы взаимодействия. Огромное значение придается умению адаптироваться к проявлению межкультурности. Для некоторых понятие межкультурности отождествляется с уважением и принятием, чувством равенства, обменом культурными ценностями, умением быть открытым и позитивным, толерантным. Также подчеркивалось немаловажное значение знанию своей культурной принадлежности.

Вопрос 2. Что для вас означает понятие межкультурная подготовка?

Что касается определения межкультурной подготовки, то ее определяют как информацию, которая оказывается необходимой для успешного функционирования в многокультурном обществе.

По мнению респондентов, целью межкультурной подготовки является помощь людям адаптироваться к жизни в многокультурном обществе и выработка стратегии поведения. Многие относили к межкультурной подготовке обучение общению, уважительному отношению к людям-представителям национальных меньшинств, решение проблемных ситуаций в процессе общения, воспитание толерантного отношения. Межкультурная подготовка должна включать непосредственное взаимодействие в другой культурной среде и передачу культурного опыта. Особый интерес представляли ответы, касающиеся технологии осуществления культурного обмена. Единичные случаи включали изучение иностранных языков и специализированный школьный предмет о культурных различиях, который

готовит студентов видеть не только различия в других культурах, но и сходства.

Вопрос 3. Что для вас означает понятие межкультурная компетентность?

Определения межкультурной компетентности распределились следующим образом, начиная с самого популярного:

- способность успешно функционировать в многокультурном мире, с людьми различных культур;
- тот уровень, который должны иметь люди, подготовленные к взаимодействию в многокультурном мире;
- уровень понимания другой культуры;
- способность сделать другую культуру частью своей собственной;
- все знания, умения и навыки, необходимые для взаимодействия с представителями другой культуры.

Многие не дали ответа, т.к. не имеют ни малейшего понятия, о чем идет речь.

Вопрос 4. Какие межкультурные навыки и умения приветствуются при приеме на работу?

Среди наиболее встречающихся ответов были выделены следующие навыки и умения:

- умение работать с людьми-представителями других национальностей;
- толерантность;
- способность к быстрой адаптации;
- навыки этичного общения;
- умение применять знания о других культурах на практике;
- эмоциональная гибкость;
- умение принимать людей такими, какими они есть на самом деле.

Некоторые респонденты отметили тот факт, что многие работодатели не смотрят на наличие межкультурных навыков вообще.

Считают, что высшее образование – одно из самых важных.

Вопрос 5. Где, по вашему мнению, можно наблюдать проявление межкультурной компетентности?

Наиболее популярными ответами были следующие: образование (школа, высшие учебные заведения), программы международного обмена (зарубежные страны), место работы, крупные города, церковь, масс-медиа, семья.

Вопрос 6. Какое место занимает межкультурная подготовка в процессе Вашего обучения?

Лишь немногие дали ответ на этот вопрос, связав понятие межкультурной компетентности с изучением английского языка, введением таких предметов, как страноведение, антропология, религия, история. Большинство же участников опроса - 90% - подтвердили отсутствие предмета в академической подготовке.

Вопрос 7. Что по вашему мнению должно сделать руководство предприятия (университета) для того, чтобы улучшить ситуацию с межкультурной подготовкой?

Проанализировав ответы респондентов, можно было выделить следующие моменты. Было предложено в качестве средств повышения уровня межкультурной компетентности использовать программы международного обмена, привлекать большее количество студентов различных культурных взглядов, устраивать День Культур (кино, презентации, гости), а также ввести специализированный предмет.

Вопрос 8. Что для вас означает понятие «разнообразие»?

Практически все участники опроса сошлись на мнении о том, разнообразие – это культурные различия, различия между людьми, между расой, религией, образом жизни, мнением.

При анализе опроса учитывались такие факторы как:

- все респонденты (97%) являлись иностранными гражданами как ближнего (12%), так и дальнего зарубежья (88%);
- все респонденты являлись участниками программ международного обмена;

- большинство респондентов (91%) на момент опроса находились на территории государства, не являющегося их родным;
- все респонденты (100%) находились в многокультурной среде.

Подводя итог всему вышеизложенному и принимая во внимание вышеперечисленные факторы, можно сделать вывод о том, что проблема формирования межкультурной профессиональной компетентности занимает одно из основных мест в жизни людей. В системе образования многих стран отсутствует межкультурная подготовка в любых ее формах, несмотря на то, что подчеркивается острая ее необходимость и желание повысить ее уровень. И, конечно, нельзя не отметить тот факт, что многие даже не имеют ни малейшего понятия о том, что же такое межкультурная профессиональная компетентность.

Эстетико - развивающая среда как фактор преемственности гимназического образования

А.Н.Свиридов

кандидат педагогических наук, доцент БГПУ

Т.А.Щербакова

директор МОУ "Гимназия № 85" г. Барнаула

Гимназия № 85 г. Барнаула – образовательное учреждение, целевой установкой которого является создание условий для успешной социализации каждого ученика, для эстетизации личностного развития учащихся в лучших традициях русской интеллигенции.

Созданию эстетико-развивающей среды посвящена деятельность педагогического коллектива гимназии с 1998 года, Концепция и программа опытно - экспериментальной работы. Задачи эстетико-развивающей среды: помочь учащимся сохранить "человеческое в человеке", гармонизировать отношения в сферах «Я» и «Мир», создать условия для формирования целостной картины мира; воспитать через погружение в мир искусства толерантное отношение к людям и природе, пробудить творческую

активность каждого ребенка, стремление к созиданию, гармонии, более полной самореализации.

Выбор эстетического направления основывался не только на аксиоме Ф.М. Достоевского о том, что «красота спасет мир», но и на научных постулатах об «эстетическом» как базовой потребности личности (А. Маслоу), о перманентном характере эстетических интересов в детском, подростковом и юношеском возрасте (Л.С. Выготский, О.С. Булатова, И.С. Кон, Н. Обухова и др.).

Гипотеза экспериментальной программы заключалась в том, что эстетико-развивающая среда является самым эффективным фактором **преемственности** гимназического образования. В процессе многолетней реализации концепции (1998-2005) и мониторинга эксперимента гипотеза нашла свое подтверждение. Эстетико-развивающая среда как фактор преемственности гимназического образования представляет собой разноуровневую, многокомпонентную систему.

1. Организационно-управленческий уровень

1.1. Организована работа научно-исследовательской лаборатории "ЛОТЭОС" (лично ориентированные технологии эстетико-образовательной среды), обеспечивающая организацию и научно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы в классах.

1.2. Согласно программе мониторинга опытно-экспериментальной работы проводятся консилиумы по итогам тестирования (3 раза в год) с участием ученых вузов, учителей экспериментальных классов, администрации гимназии.

1.3. По приказу директора гимназии был организован ВТК (временный творческий коллектив) для разработки авторских образовательных проектов, педагогических тестов по тематике эксперимента, в который вошли психологи, 5 учителей начальной школы, завучи.

1.4. Для педагогов организованы ежемесячные занятия ПДС (постоянно-действующие семинары) по проблемам модернизации российского и гимназического образования, по проблемам психолого-педагогических основ эстетизации воспитания и обучения.

1.5. Проведены тематические родительские собрания по проблеме участия родителей гимназистов в эксперименте.

1.6. Действует информационный стенд "Идет эксперимент" для оперативного освещения хода реализации Программы в коллективе.

1.7. Организовано и проведено кроссmodalное исследование реализации личностного потенциала учащихся начальной школы гимназии № 85 (Барнаул) и гимназии российской культуры (Тюмень).

1.8. Обогащена образовательно-развивающая среда на основе обособления классов начальной школы в особый блок, создания развивающих уголков и площадок.

1.9. В работу по реализации программы эксперимента включена библиотека школы: подготовка аннотированных списков литературы по тематике исследований педагогов, тематические выставки литературы и периодических изданий, рекомендательные списки литературы для родителей.

1.10. В поле эксперимента включен кабинет информатики с целью подготовки рекламно-информационных материалов, медиа-фильма о ходе эксперимента, компьютерного тестирования учащихся по программе мониторинга.

1.11. На базе гимназии проведены краевые и городские методические семинары по проблеме создания эстетико-развивающей среды с участием ученых Алтайского краевого ИПКРО, Барнаульского госпедуниверситета.

1.12. По итогам деятельностно - практического этапа экспериментальной программы проведена гимназическая научно-методическая конференция, издан сборник ее материалов.

2. Эстетико-развивающая среда – фактор преимущества содержания образования

1.1. Вариативная часть учебного плана в начальной школе и в классах среднего звена насыщена **предметами художественно-эстетического цикла**. Помимо изобразительности и музыки в программу включены уроки театра, хореографии, тренинг креативности. Учащимся предлагается широкий выбор кружков и факультативов творческой направленности.

1.2. Реализуя принцип преимущества образования и развития учащихся, в коллективе поставлена и планомерно решается задача

эстетизации самого процесса обучения с 1 по 11 классы, когда учебный и предметный материал педагоги насыщают эстетическим содержанием, а ученики имеют на уроке возможность реализовать свои эстетические потребности. Эстетическое воспитание на уроках математики успешно осуществляют педагоги Г.В.Пленкина, Л.В.Макарова, Т.С. Шкурова, М.Л.Тарасова. Учитель биологии М.И.Степченко постоянно связывает человека в мире с человеком в искусстве. Преподаватели физики О.И.Медведева, Г.А.Хисматулина разработали 6 программ «Театр и физика». С.З.Болдина, Е.Б.Грибанова разработали интегрированные занятия по литературе, музыке и живописи. В.И.Ковалева, Е.В.Ковалева, О.В.Хукаленко, О.В.Шаболдина накопили большой методический материал по теме: «Игровые методы изучения литературы».

1.3. Преемственность гимназического образования невозможна без традиций. В предметном обучении в гимназии уже 10 лет ежегодно в декабре проводится "Математическая декада", основанная на интерактивном общении учителей и учащихся, выполнении творческих заданий. В марте традиционно проводится "Неделя музыки".

1.4. Обобщен опыт по эстетизации уроков педагогов-новаторов С.В. Поляковой, Г.В. Аверьяновой, Г.Я. Ковалевой, О.А. Сироткиной, С.Е. Белых, Е.В. Ковалевой, Л.И. Борисенко.

3. Преемственность воспитания на основе эстетико-развивающей среды

3.1. Воспитательная работа также способствует созданию эстетико-развивающей среды в гимназии: систематически проводятся гимназические вернисажи, выставки, презентации. Активно используются традиционные формы эстетического воспитания: посещение музеев, выставок, театров, филармонии.

3.2. Компонентами эстетико - развивающей образовательной среды стали детские творческие коллективы: театральная студия «Арлекин» (Е.К.Гришанина), театр-студия гитаристов «Кремона» (О.К.Водопьянова), литературная студия «Остров» (Ф.А. Габдраупова), танцевальная студия «Авторгаф» (О.В.Смагина, Л.В.Лукина), студия вокала (Г.Я.Ковалева), изостудия «Радуга» (Т.Д. Безгодова, О.В.Полковникова), академический хор

гимназистов (М.В.Парфенов), КВН-студия «Шок» (А.Н.Домашев, Н.Воробьева).

3.3. Преподаватели гимназии благодаря участию в эксперименте расширили арсенал форм воспитательной работы, которые действительно находят отклик у гимназистов. Среди них: "Осенний бал», однодневные походы (7 классы), пожарно-техническая выставка, «День памяти А. Левечева», праздники искусств, смотр песни и строя, «Богатырские забавы» (8-9 классы), рыцарский турнир (5-6 классы). Инновационные формы: посвящение в гимназисты, праздники добра и милосердия, трудовые десанты, «Вспомним всех поименно», «Хочу все знать», Дни здоровья, валеологическая конференция, День юмора, День самоуправления, Ассамблея членов детского объединения «СТЭМ», «А ну-ка, парни», выступления танцевального ансамбля «Автограф», спектакли театральной студии «Арлекин», юбилейные дни поэтов, писателей, композиторов, День знаний, Последний звонок, вступление в члены детских объединений «Лидер» и «Содружество», слет отличников учебы, научно-практические конференции гимназистов, КВНы (в том числе с командой учителей), «Краски осени», ярмарка Петрушки. Спортивные: «Веселые старты», «Старты надежд», «Папа, мама, я – здоровая семья», «Зов джунглей», кросс «Золотая осень», «Белая лыжня», соревнования «Шахматной сказки», соревнования на кубок гимназии по баскетболу, волейболу.

3.4. Традицией в гимназии стали воспитательные субботы, когда занятия в гимназии целиком посвящены детскому творчеству, самодеятельности, работе клубов, секций, показу спектаклей.

3.5. В течение 15 лет в гимназии существует традиция "15-минуток" по понедельникам и четвергам. В каждом классе классные руководители проводят с детьми мотивирующие беседы, обсуждают важные события в жизни края, города, гимназии. Гимназисты выступают с подготовленными сообщениями по темам: "В мире науки", "В мире политики", "Новое в музыке", "В выставочных залах Барнаула" и др.

3.6. На базе гимназии постоянно проходят краевые городские и районные семинары по проблемам воспитания.

4. Эстетико-развивающая среда основа преемственности педагогической инноватики

4.1. Работа в экспериментальном режиме стимулировала поисковую деятельность учителей и учащихся, выявила ряд вопросов, ранее не обсуждаемых в коллективе. Например, проблема «включенности», личностных вкладов каждого ученика в инновационную образовательную среду. В ходе эксперимента педагоги осознали глубину и суть вставшей перед нами проблемы, которая заключается в культуре и способах преемственного воспроизводства образовательной среды ее взаимодействующими субъектами – учащимися, педагогами, родителями.

Действительно, преобладание знаниевого компонента в построении инновационной образовательной среды порождало преобладание этого компонента и во взаимодействии субъектов педагогического процесса. Причем, каждый специалист «нагружал» знаниями ученика с избытком. Логично было бы устранить "знаниевый" перекос развитием умений и навыков. Но, понятно, что эстетические навыки и умения - особого рода, и мы даже не ставим такой цели - достичь качества художественного воспитания на уровне художественной или музыкальной школы.

Однако в наших силах ознакомить ребенка с профессиональной ролью того же музыканта или поэта, создать условия, когда ученик выбирает и пробует себя в самых различных профессиональных ролях.

Согласно психологической науке, воспитание, приучающее ребенка сознательно решать проблемы выбора, восходит на качественно иной уровень и является не только подготовкой к жизни, а фактически самой жизнью, в которой ребенок на основе внутренней мотивации овладевает технологией самодетерминированного поведения.

Предложенные учеными технологии экспресс- саморегуляции, проживания социальных и профессиональных ролей были адаптированы и успешно применяются в экспериментальных классах.

Пересмотрев компоненты эстетико-развивающей среды с позиций ролевого воспитания, мы увидели новый смысл всей нашей образовательной деятельности, нашли решение проблемы «включенности» через культивирование в воспитательном процессе ролей-профессий и их игрового, «пробного» освоения.

На ролевых играх основан спецкурс преподавателя истории Н.М.Крюченко «Мой мир и Я». По этой же технологии Г.Г. Герусова разработала курс по правоведению.

Рольевые игры успешно применяются в развитии детского самоуправления. В этом плане интересны опыт реализации авторской программы И.В.Талановой «Лидер» для подростков, программы Л.И.Борисенко «СТЭМ» (Союз Творческой Молодежи) для старшеклассников.

4.2. Идея **универсализации** знаний, выраженная в Концепции модернизации российского образования, является основополагающей позицией концепции деятельности гимназии с 1998 года. Универсальным является такое образование, которое дает ученику возможность овладения способами интеллектуальной деятельности, позволяющими ему в текстах и информации, относящихся к различным областям предметного знания, понимать системообразующие аксиомы. Универсальное образование в современных условиях является преемственным классическому и в силу этого языковым по сути. Гимназическое образование языковое в своей основе.

Концепцией гимназии определено 5 типов универсальных языков, в т.ч. интерактивный и информационный. Работа в этом направлении ведется как в глубину – на уроках, через обучение методам рефлексии учебной деятельности, проведения серии интегрированных уроков и уроков интегративного знания, так и в широком плане – посредством создания благоприятных условий в самой образовательной среде для востребованности знаний на практике.

4.3. В Концепции модернизации российского образования МО РФ в качестве приоритета определена социализация учащихся, поставлена задача повышения степени адаптивности выпускника, обеспечение гарантий его социальной защищенности. Решение этой проблемы предлагается по пути профилизации школы. Гимназия № 85 накопила богатый опыт профилизации еще в 1991-1998 годах в статусе школы-гимназии и существенно расширила виды профилированных образовательных услуг за последние пять лет. Причем **профилизация** в гимназии тесно связана с универсализацией образовательного процесса. Успешно работают гимназические классы математического, химико-биологического, гуманитарного профиля. О результативности этого направления свидетельствует не только стабильно высокий процент поступления в вузы, но и высокий процент качества обучения в самой гимназии, где по договорам с кафедрами преподают ученые.

Решению проблем универсализации и профилизации образования способствует создаваемая в гимназии эстетико-развивающая образовательная среда, которая рассматривается как особый фактор социализации личности гимназиста.

Воспитание искусством, приобщение к культуре бытовой, предметной, языковой, информационной, психологической отвечает требованиям современного общества к образованию и учитывает сензитивность учащихся всех возрастов.

4.4. Решению проблемы успешной социализации учащихся эстетико-развивающая среда также отвечает преемственно. Например, педагог Е.Н. Шабашева разработала и успешно реализует программу: "Социализация учащихся на уроках иностранных языков". Концепция эстетического развития учащихся ориентирует учителей иностранных языков на формирование у гимназистов объективного понимания мира и его эстетической составляющей, обучение кросс-культурной грамотности и умения осуществлять осознанный выбор в социальной среде в процессе жизнедеятельности. Культура в своей основе, в ее главных чертах не наследуется генетически, биологически, а передается от поколения к поколению, т.е. социально наследуется в режиме преемственности. Обучение иностранному языку ставит своей целью развитие коммуникативной компетенции учащихся, неотъемлемыми компонентами которой являются лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, **социальная и социокультурная компетенция.**

Принципами организации учебного материала являются дифференциация, наглядность, аутентичность, коммуникативная достаточность, посильность, творческий поиск. С успехом используют учителя эстетизированные приемы обучения: коллажирование, проективные методики, драматизация, ролевая игра, эссе, сочинение и т.д. Электронные средства информации (компьютер и видеомаягнитофон) используются особенно успешно на старшей ступени обучения.

Учителя МО иностранных языков регулярно организуют встречи для учащихся с носителями языка, в том числе с Маргарэт Пфистер – лингвистом и теологом из Швейцарии, студентом Берлинского университета Максом Энгель, которые каждый год посещают нашу гимназию.

В гимназии № 85 укоренилась традиция – организация учителями иностранных языков групп школьников для туристических поездок по

Европе, в страны изучаемого языка, а также по городам России и Алтайскому краю.

Таким образом, преподавание иностранных языков в гимназии №85 содержательно и методически вписывается в концепцию эстетического образования, способствует формированию как мировоззренческих, так социально-культурных и эстетических установок учащихся.

5. Научно-методическое обеспечение преемственности

Разработке и реализации индивидуальной, творческой, преемственной траектории развития личности каждого гимназиста помогают: апробация инновационных программ в экспериментальных классах, подпрограммы психологического, социально-педагогического, валеологического, культурологического обеспечения образовательного процесса эстетической направленности:

5.1. Введена практика ПДС (постоянно действующих семинаров) для педагогов гимназии по проблемам реализации концепции и проведению экспериментальной работы: «Методический семинар по драмогерменевтике» (режиссура поведения учителя), «Театральная педагогика», ведущий – преподаватель

АГИИК кандидат искусствоведческих наук Е.Ф. Шангина; «Социализация личности учащегося в образовательном процессе начальной школы», ведущий – к.п.н., доцент БГПУ А.Н. Свиридов, «Эстетическое и художественное в образовательном процессе», ведущий – к.ф.н., доцент АГИИК С.Ф. Васильев, валеологическое сопровождение экспериментальной деятельности к.п.н., доцент АКИПКРО В.Ф. Лопуга; «Духовное развитие человека через искусство» – заведующая кабинетом художественно-эстетического воспитания АКИПКРО Г.Ф. Стюхина; «Теория и технология личностно-ориентированной педагогики в построении эстетико-развивающей среды», ведущий – к.п.н., доцент БГПУ А.Н. Свиридов; «Современные образовательные технологии» – учитель гимназии, к.п.н. Е.В. Ковалева.

5.2. Научно-исследовательская лаборатория ЛОТЭОС обеспечивает организацию и научно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы в классах.

5.3. Ежегодно корректируется тематика исследований, проводимых педагогами в экспериментальных классах с учетом взросления детей и

изменениями социокультурной ситуации в стране и городе. Каждым педагогом ставит и решает с помощью лаборатории "ЛОТЭОС" и ВТК, ПДС конкретные задачи в текущем учебном году.

5.4. Педагоги начальных классов (экспериментальных) проводят индивидуальное обследование детей по тестам "Социальная активность ребенка", "Мотивация к учебной деятельности", "Осведомленность о социальных ролях", "Тест оценки реализации личностного потенциала" и др.

5.5. Педагоги реализовали рекомендации ученых по воспитанию социальных ролей "школьник", "ученик", "учащийся" в режиме преемственности.

5.6. Педагогами ВТК разработана ресурсная, структурно-функциональная модель преемственности образования в начальной школе и классах II-ой ступени. Уточнено содержание деятельности каждого звена и уровень функциональных связей между структурными элементами.

5.7. Проведено исследование комфортности учащихся в связи с отделением классов начальной школы на нижние этажи здания, а также изменения в воспитательном пространстве начальной школы.

и учащихся в творческое воспроизводство эстетико-развивающей среды.

5.8. Повысилась психолого-педагогическая культура учителей начальной школы, которые выбрали темы для индивидуального исследования в основном психологического плана. В начальной школе организован и проведен эксперимент по методике А.Свиридова "Психологический настрой" в 1 - 3 классах. Организован эксперимент в 1 в классе по методике "Уголок психологической разгрузки". Сделана видеосъемка экспериментальных "Уроков фасилитации" в 3Б классе. Освоена и апробирована методика "проектного обучения" в начальной школе. Разработан и проведен авторский тренинг "Культура цветоощущение в процессе урока" (А.Свиридов, Ж.Ефремова) в начальной школе.

5.9. Разработан и внедрен в действие "Паспорт методического кабинета истории" как опорная площадка реализации программы эксперимента на уровне методических кабинетов (Приложение 1).

6. Результаты мониторинга эффективности эстетико-развивающей среды

Созданная инфраструктура научно-методического, организационно-педагогического, психолого-валеологического, художественно-эстетического обеспечения инновационного содержания гимназического образования явилась основой мониторинга экспериментальной деятельности:

6.1. Материалы консилиумов свидетельствуют об эффективности структурно-функциональной, ресурсной модели преемственности, увеличении количества успевающих детей, росте уровня их воспитанности и социализированности.

6.2. Благодаря преемственности в работе с родителями период адаптации первоклассников проходит без эксцессов, с высокой мотивацией к посещению школы.

6.3. Из года в год процент поступления наших выпускников в вузы стабильно высок: 86-90 %. Необходимо отметить, что в рамках Ленинского района Барнаула, гимназия № 85 занимает второе место по показателям олимпиад всех уровней после технического лицея и всегда первые места среди общеобразовательных школ.

Гимназисты завоевывают призовые места в конкурсах и олимпиадах различного уровня. Выпускник 2003 Иван Остапенко стал лауреатом международного конкурса «Серебряный голос России». Пять наших гимназистов стали дипломантами Всероссийского конкурса «Золотое перо» в рамках президентской программы «Одаренные дети России» (2004). И.Ким, А.Буданцева, Л.Борисова признаны лауреатами Всероссийской научно-практической конференции «Шаг в будущее» в Москве (2005). Артем Деревянкин, ученик 11 класса издал в Барнауле первую книгу своих стихов, был делегатом Всероссийского съезда молодых писателей.

6.4. Проведено кросс-модальное исследование реализации личностного потенциала учащихся. Базой исследования явились начальные классы гимназии российской культуры (г.Тюмень) и гимназии № 85 (г.Барнаул). В период с ноября 2004 по апрель 2005 психологическое обследование прошли 43 гимназиста Тюмени и 52 – Барнаула.

Диагностическую батарею составили: "Тест оценки нравственного потенциала", "Тест оценки социального потенциала индивида", "Тест оценки интеллектуального потенциала" (А.Ф.Кудряшов, адаптирован - А.И.Березенцева). Также в батарею включен "Тест оценки реализации

личностного потенциала" А.Н.Свиридова (Приложение 2). Основные результаты тестовых срезов отражены в обобщенной таблице 1.

Таблица 1.

Итоговые результаты кроссmodalного исследования
(учащиеся третьих классов, в процентах)

	База эксперимента	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала
1	ГРК, Тюмень	76,1	90,5%	95,2	91,0

2 Гимназия, 70,186,390,484,7
Барнаул

3 Ср 60,69,84,60,
ед 8 5 6 4
ня
я
по
Ба
рн
ау
лу

1 шкала - оценка реализации нравственного потенциала.

2 шкала – оценка реализации социального потенциала.

3 шкала – оценка реализации интеллектуального потенциала.

4 шкала – оценка реализации личностного потенциала.

Обратим внимание на тот факт, что средние показатели по городу Барнаулу (N = 230) по данным тестам отражают как бы естественное состояние реализации потенциалов в условиях практически стихийного варианта социализации детей начальных классов общеобразовательных школ. Данный вывод вполне корректен, так как респонденты не связывали свои ответы с образовательным процессом школы, а отвечали "лично", опираясь на свой индивидуальный жизненный и социальный опыт.

Разрыв по данным показателям между гимназиями и городом значителен и демонстрирует позитивное влияние гимназического обучения на формирование личностного потенциала и умения его реализовывать. Гимназии дают большие возможности каждому ребенку в овладении своими природными интеллектуальными способностями.

Обращает на себя внимание довольно существенное и стабильное различие показателей между двумя гимназиями по всем шкалам.

За этими объективными цифрами кроются объективные причины, которые, в силу своего постоянства, могут иметь статус "факторов":

1. Гимназия Барнаула работает в две смены, как общеобразовательная школа. Гимназия российской культуры работает в одну смену, что расширяет возможности для продуктивного образования и творческой социализации.

2. В гимназии № 85 обучается 1200 учащихся, а в гимназии Тюмени – 300.

3. В гимназию Барнаула поступают дети в основном из закрепленного за ней микрорайонов, а в гимназию российской культуры - высокомотивированные к обучению дети Тюмени.

Таким образом, гимназии имеют различные социально-экономические и нормативно-правовые основы своей деятельности, что объективно сказывается на результатах образовательной деятельности.

В тоже время, в деятельности педагогических коллективов гимназий много общего, что приводит к результатам существенно более высоким, чем средние по общеобразовательным школам.

В гимназии № 85 в период реализации экспериментальной программы создана и действует эстетико-развивающая среда, которая активно и преемственно воспроизводится педагогами, детьми и родителями. Среда подобного типа – предмет совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса, в т.ч. и семьи. В Гимназии российской культуры

создана усилиями педагогов, родителей, учащихся среда для продуктивного (творческого) образования, обеспечивающая каждому ребенку субъектность в процессе обучения и воспитания.

Положительным фактором успешности гимназического образования является возможность организации действенного самоуправления и детской общественной самодеятельности на основе реального социокультурного поля. Все гимназисты отличаются достаточно высоким уровнем притязаний, мотивированностью на реальные достижения в жизни.

Таким образом, основной фактор преемственности и повышения воспитательного потенциала школы: создание развивающей образовательной среды, достижение оптимального уровня личностной включенности детей и родителей в воспроизводство этой среды.

Приложение 1.

МОУ "Гимназия № 85" г. Барнаула

Лаборатория "ЛОТЭОС"

Паспорт методического кабинета истории

как элемента эстетико-развивающей среды гимназии

Авторский коллектив: Т.А.Щербакова, Ж.В.Ефремова, Г.Г.Герусова

научный консультант: к.п.н., доцент БГПУ А.Н.Свиридов

2. Общие положения

2.1. Кабинет истории является самостоятельным структурным элементом эстетико-развивающей образовательной среды гимназии.

2.2. Содержание, формы, методы работы кабинета способствуют достижению реализации задач Концепции развития гимназии:

- создание воспроизводимой и востребуемой учениками эстетико-развивающей образовательной среды;

- научно-методическое и программно-технологическое обеспечение универсализации образования (язык гуманитарного знания и язык художественных образов);
- создание условий для успешного обучения, воспитания и успешной социализации каждого ребенка;
- создание педагогических условий для результативного применения технологий эвристического (А.В.Хуторской), личностно-ориентированного (В.В.Сериков, И.С.Якиманская), компетентностного (И.А.Зимняя) образования, субъект-субъектных отношений учителя и ученика.

1.3. Преемственность обучения и воспитания на основе эстетико-развивающей среды реализуется в ресурсной модели, с привлечением средств и резервов не только семьи и школы, но и воспитательных возможностей внешнего социума.

1.4. Результативность методического кабинета истории как элемента эстетико-развивающей среды определяется по критериям:

- а) качество созданной эстетико-развивающей среды
- б) уровень обученности и воспитанности гимназистов
- в) уровень социальных достижений учащихся

2. Требования к качеству созданной эстетико-развивающей среды

2.1. Интерьер помещения, в котором расположен кабинет.

2.2. Программно-информационное обеспечение эстетизации учебного процесса (авторские программы, разработки уроков, циклов, развивающих и воспитательных мероприятий и т.п.)

2.3. Предметно – развивающая среда: учебные пособия по истории, истории искусств, экспонаты, методические экраны, выставки, каталоги, иллюстративный и стимульный материал и т.п.)

2.4. Технологическая карта кабинета:

2.4.1. План-схема кабинета, на которой отмечены его основные объекты, с их описанием в приложениях.

2.4.2. Карта вариантов межличностного и субъект-субъектного взаимодействия на уроке.

- 2.4.3. Карта креативного пространства урока в кабинете.
- 2.4.4. Перечень медиа-образовательных средств в кабинете и в библиотеке гимназии.
- 2.4.5. Перечень аудиальных учебных пособий и средств.
- 2.4.6. Перечень визуальных пособий и средств обучения.
- 2.4.7. Список образовательных программ.
- 2.4.8. Педагогические тесты и методики промежуточного контроля и мониторинга ЗУНов по истории.
- 2.4.9. Модель и программа воспроизводства эстетико - развивающей среды в кабинете.
- 2.4.10 Перспективный план развития эстетико-развивающей среды в кабинете истории.
- 2.5. Архив кабинета (летопись гимназии, "Дневник событий" - отслеживание эксперимента методом наблюдения, фотоальбомы и т.п.).

3.Уровень обученности и воспитанности гимназистов

- 3.2. Кроме обычной школьной успешности в тестовые методики промежуточного

контроля рекомендуется включать диагностику уровня знаний, умений, навыков по художественно-эстетическому содержанию изучаемых тем и циклов.

- 3.3 Воспитанность оценивается по шкалам методики Н.Е.Щурковой или А.К.Марковой. В тест рекомендуется включить параметр-"степень включенности ученика в воспроизводство эстетико-развивающей среды" кабинета.

- 4.8. Регистрация творческих достижений - уровень самообразования детей в историко-художественном плане.
- 4.9. Степень эстетизации повседневной жизни, межличностных отношений.

5. Уровень социальных достижений учащихся

- 5.3. В эстетико-развивающем пространстве кабинета: персональные выставки, коллективные вернисажи, реставрации, альбомы и другие формы обогащения среды кабинета.
- 5.4. Регистрация достижений в эстетико-развивающем пространстве гимназии.
- 5.5. Регистрация достижений эстетического плана во внешнем социуме (район, город, край, Россия).
- 5.6. Профориентация на получение профессии исторического профиля.
- 5.7. Достижения выпускников гимназии.

Приложение 2

ТЕСТ

ОЦЕНКИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

(автор – А.Н.Свиридов)

Инструкция: "Какие из предлагаемых фраз, по Вашему мнению, наиболее точно отражают Ваш выбор в жизненных ситуациях. Отметьте Ваш ответ в протоколе.

1 выбор:

- а) "мое здоровье – в моих руках";
- б) "в моих болезнях почти всегда виноваты другие".

2 выбор:

- а) "Я знаю свои права и возможности и использую их, чтобы быть свободным и счастливым";
- б) "Я знаю свои права и возможности и использую их, чтобы быть как все, ничем не выделяться";

3 выбор:

а) "Я люблю ситуации выбора, поскольку выбор для меня – шанс обрести еще большую свободу;

б) "Я избегаю ситуации выбора, так как это всегда ведет к дополнительной ответственности".

4 выбор:

а) "В общении я всегда следую своим принципам и стремлюсь, чтобы другие их уважали";

б) "В общении я стараюсь быть адекватным ситуации, даже если это не в моих личных интересах";

5 выбор:

а) "Творческий подъем я переживаю только в присутствии других людей";

б) "Когда я творю, я требую, чтобы мне не мешали".

6 выбор:

а) "Настоящим человеком можно назвать того, кто реализует свои положительные качества и живет в согласии с собой";

б) "Настоящим человеком можно назвать того, кто старается соответствовать представлениям о хорошем человеке и старается жить в гармонии с другими людьми".

Шкалы: 1. Я и здоровье (а - 2балла, б- 1).

2. Я и свобода индивида (а - 2балла, б – 1).

3. Я и самостоятельность субъекта (а-2 балла, б-1).

4. Я и освоение собственной индивидуальности (а-2, б-1)

5. Я и личность (а-1, б-2 балла).

6. Я и Человек (а - 2 , б - 1).

Уровни по сумме баллов теста: Низкий: 6-7 баллов, ниже среднего: 8; средний: 9-10; выше среднего -11, высокий -12.

Литература:

1. Барменкова В.В., Видт И.Е., Загвязинская Э.В. Определение типа самосознания учащихся. – Тюмень:ТНЦ УрО РАО, 2003.
5. Свиридов А.Н. Педагогический потенциал социализации. – Барнаул: Изд-во БГПУ. -2004.
6. Щербакова Т.А., Свиридов А.Н. Эстетико-развивающая образовательно-воспитательная среда гимназии и возможности перманентной педагогической социализации / Материалы 2-ой всероссийской научно-практической конференции 15-16 октября 2003. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
7. Итоги деятельностно - практического этапа реализации Концепции развития гимназии № 85 г. Барнаула: Материалы научно-практической конференции МОУ "Гимназия № 85 / Под ред. А.Н.Свиридова. – Барнаул, 2004.

Эстетико - развивающая среда как фактор преемственности гимназического образования

А.Н.Свиридов

кандидат педагогических наук, доцент БГПУ

Т.А.Щербакова

директор МОУ "Гимназия № 85" г. Барнаула

Гимназия № 85 г. Барнаула – образовательное учреждение, целевой установкой которого является создание условий для успешной социализации каждого ученика, для эстетизации личностного развития учащихся в лучших **традициях русской интеллигенции.**

Созданию эстетико-развивающей среды посвящена деятельность педагогического коллектива гимназии с 1998 года, Концепция и программа опытно - экспериментальной работы. Задачи эстетико-развивающей среды: помочь учащимся сохранить "человеческое в человеке", гармонизировать отношения в сферах «Я» и «Мир», создать условия для формирования целостной картины мира; воспитать через погружение в мир искусства толерантное отношение к людям и природе, пробудить творческую активность каждого ребенка, стремление к созиданию, гармонии, более полной самореализации.

Выбор эстетического направления основывался не только на аксиоме Ф.М. Достоевского о том, что «красота спасет мир», но и на научных постулатах об «эстетическом» как **базовой потребности личности** (А. Маслоу), о перманентном характере эстетических интересов в детском, подростковом и юношеском возрасте (Л.С. Выготский, О.С. Булатова, И.С. Кон, Н. Обухова и др.).

Гипотеза экспериментальной программы заключалась в том, что эстетико-развивающая среда является самым эффективным фактором **преимущества** гимназического образования. В процессе многолетней реализации концепции (1998-2005) и мониторинга эксперимента гипотеза нашла свое подтверждение. Эстетико-развивающая среда как фактор преимущества гимназического образования представляет собой разноуровневую, многокомпонентную систему.

1. Организационно-управленческий уровень

1.1. Организована работа научно-исследовательской лаборатории "ЛОТЭОС" (лично ориентированные технологии эстетико-образовательной среды), обеспечивающая организацию и научно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы в классах.

1.2. Согласно программе мониторинга опытно-экспериментальной работы проводятся консилиумы по итогам тестирования (3 раза в год) с участием ученых вузов, учителей экспериментальных классов, администрации гимназии.

1.3. По приказу директора гимназии был организован ВТК (временный творческий коллектив) для разработки авторских образовательных проектов, педагогических тестов по тематике эксперимента, в который вошли психологи, 5 учителей начальной школы, завучи.

1.4. Для педагогов организованы ежемесячные занятия ПДС (постоянно-действующие семинары) по проблемам модернизации российского и гимназического образования, по проблемам психолого-педагогических основ эстетизации воспитания и обучения.

1.5. Проведены тематические родительские собрания по проблеме участия родителей гимназистов в эксперименте.

1.6. Действует информационный стенд "Идет эксперимент" для оперативного освещения хода реализации Программы в коллективе.

1.7. Организовано и проведено кроссmodalное исследование реализации личностного потенциала учащихся начальной школы гимназии № 85 (Барнаул) и гимназии российской культуры (Тюмень).

1.8. Обогащена образовательно-развивающая среда на основе обособления классов начальной школы в особый блок, создания развивающих уголков и площадок.

1.9. В работу по реализации программы эксперимента включена библиотека школы: подготовка аннотированных списков литературы по тематике исследований педагогов, тематические выставки литературы и периодических изданий, рекомендательные списки литературы для родителей.

1.10. В поле эксперимента включен кабинет информатики с целью подготовки рекламно-информационных материалов, медиа-фильма о ходе эксперимента, компьютерного тестирования учащихся по программе мониторинга.

1.11. На базе гимназии проведены краевые и городские методические семинары по проблеме создания эстетико-развивающей среды с участием ученых Алтайского краевого ИПКРО, Барнаульского госпедуниверситета.

1.12. По итогам деятельностно - практического этапа экспериментальной программы проведена гимназическая научно-методическая конференция, издан сборник ее материалов.

2. Эстетико-развивающая среда – фактор преемственности содержания образования

1.1. Вариативная часть учебного плана в начальной школе и в классах среднего звена насыщена **предметами художественно-эстетического цикла**. Помимо изобразительности и музыки в программу включены уроки театра, хореографии, тренинг креативности. Учащимся предлагается широкий выбор кружков и факультативов творческой направленности.

1.2. Реализуя принцип преемственности образования и развития учащихся, в коллективе поставлена и планомерно решается задача **эстетизации самого процесса обучения** с 1 по 11 классы, когда учебный и предметный материал педагоги насыщают эстетическим содержанием, а ученики имеют на уроке возможность реализовать свои эстетические потребности. Эстетическое воспитание на уроках математики успешно осуществляют педагоги Г.В.Пленкина, Л.В.Макарова, Т.С. Шкурова, М.Л.Тарасова. Учитель биологии М.И.Степченко постоянно связывает человека в мире с человеком в искусстве. Преподаватели физики О.И.Медведева, Г.А.Хисматулина разработали 6 программ «Театр и физика». С.З.Болдина, Е.Б.Грибанова разработали интегрированные занятия по литературе, музыке и живописи. В.И.Ковалева, Е.В.Ковалева, О.В.Хукаленко, О.В.Шаболдина накопили большой методический материал по теме: «Игровые методы изучения литературы».

1.3. Преемственность гимназического образования невозможна без традиций. В предметном обучении в гимназии уже 10 лет ежегодно в декабре проводится "Математическая декада", основанная на интерактивном общении учителей и учащихся, выполнении творческих заданий. В марте традиционно проводится "Неделя музыки".

1.4. Обобщен опыт по эстетизации уроков педагогов-новаторов С.В. Поляковой, Г.В. Аверьяновой, Г.Я. Ковалевой, О.А. Сироткиной, С.Е. Белых, Е.В. Ковалевой, Л.И. Борисенко.

3. Преемственность воспитания на основе эстетико-развивающей среды

3.1. Воспитательная работа также способствует созданию эстетико-развивающей среды в гимназии: систематически проводятся гимназические вернисажи, выставки, презентации. Активно используются традиционные формы эстетического воспитания: посещение музеев, выставок, театров, филармонии.

3.2. Компонентами эстетико - развивающей образовательной среды стали детские творческие коллективы: театральная студия «Арлекин» (Е.К.Гришанина), театр-студия гитаристов «Кремона» (О.К.Водопьянова), литературная студия «Остров» (Ф.А. Габдраупова), танцевальная студия «Авторграф» (О.В.Смагина, Л.В.Лукина), студия вокала (Г.Я.Ковалева), изостудия «Радуга» (Т.Д. Безгодова, О.В.Полковникова), академический хор гимназистов (М.В.Парфенов), КВН-студия «Шок» (А.Н.Домашев, Н.Воробьева).

3.3. Преподаватели гимназии благодаря участию в эксперименте расширили арсенал форм воспитательной работы, которые действительно находят отклик у гимназистов. Среди них: "Осенний бал», однодневные походы (7 классы), пожарно-техническая выставка, «День памяти А. Левечева», праздники искусств, смотр песни и строя, «Богатырские забавы» (8-9 классы), рыцарский турнир (5-6 классы). Инновационные формы: посвящение в гимназисты, праздники добра и милосердия, трудовые десанты, «Вспомним всех поименно», «Хочу все знать», Дни здоровья, валеологическая конференция, День юмора, День самоуправления, Ассамблея членов детского объединения «СТЭМ», «А ну-ка, парни», выступления танцевального ансамбля «Автограф», спектакли театральной студии «Арлекин», юбилейные дни поэтов, писателей, композиторов, День знаний, Последний звонок, вступление в члены детских объединений «Лидер» и «Содружество», слет отличников учебы, научно-практические конференции гимназистов, КВНы (в том числе с командой учителей), «Краски осени», ярмарка Петрушки. Спортивные: «Веселые старты», «Старты надежд», «Папа, мама, я – здоровая семья», «Зов джунглей», кросс «Золотая осень», «Белая лыжня», соревнования «Шахматной сказки», соревнования на кубок гимназии по баскетболу, волейболу.

3.4. Традицией в гимназии стали воспитательные субботы, когда занятия в гимназии целиком посвящены детскому творчеству, самодеятельности, работе клубов, секций, показу спектаклей.

3.5. В течение 15 лет в гимназии существует традиция "15-минуток" по понедельникам и четвергам. В каждом классе классные руководители проводят с детьми мотивирующие беседы, обсуждают важные события в жизни края, города, гимназии. Гимназисты выступают с подготовленными сообщениями по темам: "В мире науки", "В мире политики", "Новое в музыке", "В выставочных залах Барнаула" и др.

3.6. На базе гимназии постоянно проходят краевые городские и районные семинары по проблемам воспитания.

4. Эстетико-развивающая среда основа преемственности педагогической инноватики

4.1. Работа в экспериментальном режиме стимулировала поисковую деятельность учителей и учащихся, выявила ряд вопросов, ранее не обсуждаемых в коллективе. Например, проблема «включенности», личностных вкладов каждого ученика в инновационную образовательную среду. В ходе эксперимента педагоги осознали глубину и суть вставшей перед нами проблемы, которая заключается в культуре и способах преемственного воспроизводства образовательной среды ее взаимодействующими субъектами – учащимися, педагогами, родителями.

Действительно, преобладание знаниевого компонента в построении инновационной образовательной среды порождало преобладание этого компонента и во взаимодействии субъектов педагогического процесса. Причем, каждый специалист «нагружал» знаниями ученика с избытком. Логично было бы устранить "знаниевый" перекос развитием умений и навыков. Но, понятно, что эстетические навыки и умения - особого рода, и мы даже не ставим такой цели - достичь качества художественного воспитания на уровне художественной или музыкальной школы.

Однако в наших силах ознакомить ребенка с профессиональной ролью того же музыканта или поэта, создать условия, когда ученик выбирает и пробует себя в самых различных профессиональных ролях.

Согласно психологической науке, воспитание, приучающее ребенка сознательно решать проблемы выбора, восходит на качественно иной уровень и является не только подготовкой к жизни, а фактически самой жизнью, в которой ребенок на основе внутренней мотивации овладевает технологией самодетерминированного поведения.

Предложенные учеными технологии экспресс-саморегуляции, проживания социальных и профессиональных ролей были адаптированы и успешно применяются в экспериментальных классах.

Пересмотрев компоненты эстетико-развивающей среды с позиций ролевого воспитания, мы увидели новый смысл всей нашей образовательной деятельности, нашли решение проблемы «включенности» через культивирование в воспитательном процессе ролей-профессий и их игрового, «пробного» освоения.

На ролевых играх основан спецкурс преподавателя истории Н.М.Крюченко «Мой мир и Я». По этой же технологии Г.Г. Герусова разработала курс по правоведению.

Ролевые игры успешно применяются в развитии детского самоуправления. В этом плане интересны опыт реализации авторской программы И.В.Талановой «Лидер» для подростков, программы Л.И.Борисенко «СТЭМ» (Союз Творческой Молодежи) для старшеклассников.

4.2. Идея **универсализации** знаний, выраженная в Концепции модернизации российского образования, является основополагающей позицией концепции деятельности гимназии с 1998 года. Универсальным является такое образование, которое дает ученику возможность овладения способами интеллектуальной деятельности, позволяющими ему в текстах и информации, относящихся к различным областям предметного знания, понимать системообразующие аксиомы. Универсальное образование в современных условиях является преемственным классическому и в силу этого языковым по сути. Гимназическое образование языковое в своей основе.

Концепцией гимназии определено 5 типов универсальных языков, в т.ч. интерактивный и информационный. Работа в этом направлении ведется как в глубину – на уроках, через обучение методам рефлексии учебной деятельности, проведения серии интегрированных уроков и уроков интегративного знания, так и в широком плане – посредством создания благоприятных условий в самой образовательной среде для востребованности знаний на практике.

4.3. В Концепции модернизации российского образования МО РФ в качестве приоритета определена социализация учащихся, поставлена задача повышения степени адаптивности выпускника, обеспечение гарантий его

социальной защищенности. Решение этой проблемы предлагается по пути профилизации школы. Гимназия № 85 накопила богатый опыт профилизации еще в 1991-1998 годах в статусе школы-гимназии и существенно расширила виды профилированных образовательных услуг за последние пять лет. Причем **профилизация** в гимназии тесно связана с универсализацией образовательного процесса. Успешно работают гимназические классы математического, химико-биологического, гуманитарного профиля. О результативности этого направления свидетельствует не только стабильно высокий процент поступления в вузы, но и высокий процент качества обучения в самой гимназии, где по договорам с кафедрами преподают ученые.

Решению проблем универсализации и профилизации образования способствует создаваемая в гимназии эстетико-развивающая образовательная среда, которая рассматривается как особый фактор социализации личности гимназиста.

Воспитание искусством, приобщение к культуре бытовой, предметной, языковой, информационной, психологической отвечает требованиям современного общества к образованию и учитывает сензитивность учащихся всех возрастов.

4.4. Решению проблемы успешной социализации учащихся эстетико-развивающая среда также отвечает преемственно. Например, педагог Е.Н. Шабашева разработала и успешно реализует программу: "Социализация учащихся на уроках иностранных языков". Концепция эстетического развития учащихся ориентирует учителей иностранных языков на формирование у гимназистов объективного понимания мира и его эстетической составляющей, обучение кросс-культурной грамотности и умения осуществлять осознанный выбор в социальной среде в процессе жизнедеятельности. Культура в своей основе, в ее главных чертах не наследуется генетически, биологически, а передается от поколения к поколению, т.е. социально наследуется в режиме преемственности. Обучение иностранному языку ставит своей целью развитие коммуникативной компетенции учащихся, неотъемлемыми компонентами которой являются лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, **социальная и социокультурная компетенция.**

Принципами организации учебного материала являются дифференциация, наглядность, аутентичность, коммуникативная достаточность, посильность,

творческий поиск. С успехом используют учителя эстетизированные приемы обучения: коллажирование, проективные методики, драматизация, ролевая игра, эссе, сочинение и т.д. Электронные средства информации (компьютер и видеомаягнитофон) используются особенно успешно на старшей ступени обучения.

Учителя МО иностранных языков регулярно организуют встречи для учащихся с носителями языка, в том числе с Маргарэт Пфистер – лингвистом и теологом из Швейцарии, студентом Берлинского университета Максом Энгель, которые каждый год посещают нашу гимназию.

В гимназии № 85 укоренилась традиция – организация учителями иностранных языков групп школьников для туристических поездок по Европе, в страны изучаемого языка, а также по городам России и Алтайскому краю.

Таким образом, преподавание иностранных языков в гимназии №85 содержательно и методически вписывается в концепцию эстетического образования, способствует формированию как мировоззренческих, так социально-культурных и эстетических установок учащихся.

5. Научно-методическое обеспечение преемственности

Разработке и реализации индивидуальной, творческой, преемственной траектории развития личности каждого гимназиста помогают: апробация инновационных программ в экспериментальных классах, подпрограммы психологического, социально-педагогического, валеологического, культурологического обеспечения образовательного процесса эстетической направленности:

5.1. Введена практика ПДС (постоянно действующих семинаров) для педагогов гимназии по проблемам реализации концепции и проведению экспериментальной работы: «Методический семинар по драмогерменевтике» (режиссура поведения учителя), «Театральная педагогика», ведущий – преподаватель

АГИИК кандидат искусствоведческих наук Е.Ф. Шангина; «Социализация личности учащегося в образовательном процессе начальной школы», ведущий – к.п.н., доцент БГПУ А.Н. Свиридов, «Эстетическое и художественное в образовательном процессе», ведущий – к.ф.н., доцент АГИИК С.Ф. Васильев, валеологическое сопровождение экспериментальной

деятельности к.п.н., доцент АКИПКРО В.Ф. Лопуга; «Духовное развитие человека через искусство» – заведующая кабинетом художественно-эстетического воспитания АКИПКРО Г.Ф. Стюхина; «Теория и технология личностно-ориентированной педагогики в построении эстетико-развивающей среды», ведущий – к.п.н., доцент БГПУ А.Н. Свиридов; «Современные образовательные технологии» – учитель гимназии, к.п.н. Е.В. Ковалева.

5.2. Научно-исследовательская лаборатория ЛОТЭОС обеспечивает организацию и научно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы в классах.

5.3. Ежегодно корректируется тематика исследований, проводимых педагогами в экспериментальных классах с учетом взросления детей и изменениями социокультурной ситуации в стране и городе. Каждым педагогом ставит и решает с помощью лаборатории "ЛОТЭОС" и ВТК, ПДС конкретные задачи в текущем учебном году.

5.4. Педагоги начальных классов (экспериментальных) проводят индивидуальное обследование детей по тестам "Социальная активность ребенка", "Мотивация к учебной деятельности", "Осведомленность о социальных ролях", "Тест оценки реализации личностного потенциала" и др.

5.5. Педагоги реализовали рекомендации ученых по воспитанию социальных ролей "школьник", "ученик", "учащийся" в режиме преемственности.

5.6. Педагогами ВТК разработана ресурсная, структурно-функциональная модель преемственности образования в начальной школе и классах II-ой ступени. Уточнено содержание деятельности каждого звена и уровень функциональных связей между структурными элементами.

5.7. Проведено исследование комфортности учащихся в связи с отделением классов начальной школы на нижние этажи здания, а также изменения в воспитательном пространстве начальной школы.

и учащихся в творческое воспроизводство эстетико-развивающей среды.

5.8. Повысилась психолого-педагогическая культура учителей начальной школы, которые выбрали темы для индивидуального исследования в основном психологического плана. В начальной школе организован и проведен эксперимент по методике А.Свиридова "Психологический настрой" в 1 - 3 классах. Организован эксперимент в 1 в классе по методике

"Уголок психологической разгрузки". Сделана видеосъемка экспериментальных "Уроков фасилитации" в 3Б классе. Освоена и апробирована методика "проектного обучения" в начальной школе. Разработан и проведен авторский тренинг "Культура цветоощущение в процессе урока" (А.Свиридов, Ж.Ефремова) в начальной школе.

5.9. Разработан и внедрен в действие "Паспорт методического кабинета истории" как опорная площадка реализации программы эксперимента на уровне методических кабинетов (Приложение 1).

6. Результаты мониторинга эффективности эстетико-развивающей среды

Созданная инфраструктура научно-методического, организационно-педагогического, психолого-валеологического, художественно-эстетического обеспечения инновационного содержания гимназического образования явилась основой мониторинга экспериментальной деятельности:

6.1. Материалы консилиумов свидетельствуют об эффективности структурно-функциональной, ресурсной модели преемственности, увеличении количества успевающих детей, росте уровня их воспитанности и социализированности.

6.2. Благодаря преемственности в работе с родителями период адаптации первоклассников проходит без эксцессов, с высокой мотивацией к посещению школы.

6.3. Из года в год процент поступления наших выпускников в вузы стабильно высок: 86-90 %. Необходимо отметить, что в рамках Ленинского района Барнаула, гимназия № 85 занимает второе место по показателям олимпиад всех уровней после технического лицея и всегда первые места среди общеобразовательных школ.

Гимназисты завоевывают призовые места в конкурсах и олимпиадах различного уровня. Выпускник 2003 Иван Остапенко стал лауреатом международного конкурса «Серебряный голос России». Пять наших гимназистов стали дипломантами Всероссийского конкурса «Золотое перо» в рамках президентской программы «Одаренные дети России» (2004). И.Ким, А.Буданцева, Л.Борисова признаны лауреатами Всероссийской научно-практической конференции «Шаг в будущее» в Москве (2005). Артем

Деревянкин, ученик 11 класса издал в Барнауле первую книгу своих стихов, был делегатом Всероссийского съезда молодых писателей.

6.4. Проведено кросс-модальное исследование реализации личностного потенциала учащихся. Базой исследования явились начальные классы гимназии российской культуры (г.Тюмень) и гимназии № 85 (г.Барнаул). В период с ноября 2004 по апрель 2005 психологическое обследование прошли 43 гимназиста Тюмени и 52 – Барнаула.

Диагностическую батарею составили: "Тест оценки нравственного потенциала", "Тест оценки социального потенциала индивида", "Тест оценки интеллектуального потенциала" (А.Ф.Кудряшов, адаптирован - А.И.Березенцева). Также в батарею включен "Тест оценки реализации личностного потенциала" А.Н.Свиридова (Приложение 2). Основные результаты тестовых срезов отражены в обобщенной таблице 1.

Таблица 1.

Итоговые результаты кроссмодального исследования

(учащиеся третьих классов, в процентах)

Ба	1	2	3	4
за	шкшкшкшкшк			
эк	ал	ал	ал	ал
сп	а	а	а	а
ер				
им				
ен				
та				

1	ГР	76,90,95,91,
	К,	1 5 2 0
	Т	%
	ю	
	ме	
	нь	

2 Ги 70,86,90,84,
мн 1 3 4 7
аз
ия,
Ба
рн
ау
л

3 Ср 60,69,84,60,
ед 8 5 6 4
ня
я
по
Ба
рн
ау
лу

1 шкала - оценка реализации нравственного потенциала.

2 шкала – оценка реализации социального потенциала.

3 шкала – оценка реализации интеллектуального потенциала.

4 шкала – оценка реализации личностного потенциала.

Обратим внимание на тот факт, что средние показатели по городу Барнаулу (N = 230) по данным тестам отражают как бы естественное состояние реализации потенциалов в условиях практически стихийного варианта социализации детей начальных классов общеобразовательных школ. Данный вывод вполне корректен, так как респонденты не связывали свои ответы с образовательным процессом школы, а отвечали "лично", опираясь на свой индивидуальный жизненный и социальный опыт.

Разрыв по данным показателям между гимназиями и городом значителен и демонстрирует позитивное влияние гимназического обучения на формирование личностного потенциала и умения его реализовывать. Гимназии дают большие возможности каждому ребенку в овладении своими природными интеллектуальными способностями.

Обращает на себя внимание довольно существенное и стабильное различие показателей между двумя гимназиями по всем шкалам.

За этими объективными цифрами кроются объективные причины, которые, в силу своего постоянства, могут иметь статус "факторов":

1. Гимназия Барнаула работает в две смены, как общеобразовательная школа. Гимназия российской культуры работает в одну смену, что расширяет возможности для продуктивного образования и творческой социализации.

2. В гимназии № 85 обучается 1200 учащихся, а в гимназии Тюмени – 300.

3. В гимназию Барнаула поступают дети в основном из закрепленного за ней микрорайонов, а в гимназию российской культуры - высокомотивированные к обучению дети Тюмени.

Таким образом, гимназии имеют различные социально-экономические и нормативно-правовые основы своей деятельности, что объективно сказывается на результатах образовательной деятельности.

В тоже время, в деятельности педагогических коллективов гимназий много общего, что приводит к результатам существенно более высоким, чем средние по общеобразовательным школам.

В гимназии № 85 в период реализации экспериментальной программы создана и действует эстетико-развивающая среда, которая активно и преемственно воспроизводится педагогами, детьми и родителями. Среда подобного типа – предмет совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса, в т.ч. и семьи. В Гимназии российской культуры создана усилиями педагогов, родителей, учащихся среда для продуктивного (творческого) образования, обеспечивающая каждому ребенку субъектность в процессе обучения и воспитания.

Положительным фактором успешности гимназического образования является возможность организации действенного самоуправления и детской общественной самодеятельности на основе реального социокультурного

поля. Все гимназисты отличаются достаточно высоким уровнем притязаний, мотивированностью на реальные достижения в жизни.

Таким образом, основной фактор преемственности и повышения воспитательного потенциала школы: создание развивающей образовательной среды, достижение оптимального уровня личностной включенности детей и родителей в воспроизводство этой среды.

Приложение 1.

МОУ "Гимназия № 85" г. Барнаула

Лаборатория "ЛОТЭОС"

Паспорт методического кабинета истории

как элемента эстетико-развивающей среды гимназии

Авторский коллектив: Т.А.Щербакова, Ж.В.Ефремова, Г.Г.Герусова

научный консультант: к.п.н., доцент БГПУ А.Н.Свиридов

3. Общие положения

3.1. Кабинет истории является самостоятельным структурным элементом эстетико-развивающей образовательной среды гимназии.

3.2. Содержание, формы, методы работы кабинета способствуют достижению реализации задач Концепции развития гимназии:

- создание воспроизводимой и востребуемой учениками эстетико-развивающей образовательной среды;
- научно-методическое и программно-технологическое обеспечение универсализации образования (язык гуманитарного знания и язык художественных образов);
- создание условий для успешного обучения, воспитания и успешной социализации каждого ребенка;
- создание педагогических условий для результативного применения технологий эвристического (А.В.Хуторской), личностно-ориентированного

(В.В.Сериков, И.С.Якиманская), компетентностного (И.А.Зимняя) образования, субъект-субъектных отношений учителя и ученика.

1.3. Преемственность обучения и воспитания на основе эстетико-развивающей среды реализуется в ресурсной модели, с привлечением средств и резервов не только семьи и школы, но и воспитательных возможностей внешнего социума.

1.4. Результативность методического кабинета истории как элемента эстетико-развивающей среды определяется по критериям:

а) качество созданной эстетико-развивающей среды

б) уровень обученности и воспитанности гимназистов

в) уровень социальных достижений учащихся

2. Требования к качеству созданной эстетико-развивающей среды

2.1. Интерьер помещения, в котором расположен кабинет.

2.2. Программно-информационное обеспечение эстетизации учебного процесса (авторские программы, разработки уроков, циклов, развивающих и воспитательных мероприятий и т.п.)

2.3. Предметно – развивающая среда: учебные пособия по истории, истории искусств, экспонаты, методические экраны, выставки, каталоги, иллюстративный и стимульный материал и т.п.)

2.4. Технологическая карта кабинета:

2.4.1. План-схема кабинета, на которой отмечены его основные объекты, с их описанием в приложениях.

2.4.2. Карта вариантов межличностного и субъект-субъектного взаимодействия на уроке.

2.4.3. Карта креативного пространства урока в кабинете.

2.4.4. Перечень медиа-образовательных средств в кабинете и в библиотеке гимназии.

2.4.5. Перечень аудиальных учебных пособий и средств.

2.4.6. Перечень визуальных пособий и средств обучения.

2.4.7. Список образовательных программ.

2.4.8. Педагогические тесты и методики промежуточного контроля и мониторинга ЗУНов по истории.

2.4.9. Модель и программа воспроизводства эстетико - развивающей среды в кабинете.

2.4.10 Перспективный план развития эстетико-развивающей среды в кабинете истории.

2.5. Архив кабинета (летопись гимназии, "Дневник событий" - отслеживание эксперимента методом наблюдения, фотоальбомы и т.п.).

3.Уровень обученности и воспитанности гимназистов

3.3. Кроме обычной школьной успешности в тестовые методики промежуточного

контроля рекомендуется включать диагностику уровня знаний, умений, навыков по художественно-эстетическому содержанию изучаемых тем и циклов.

3.4 Воспитанность оценивается по шкалам методики Н.Е.Щурковой или

А.К.Марковой. В тест рекомендуется включить параметр-"степень включенности ученика в воспроизводство эстетико-развивающей среды" кабинета.

5.8. Регистрация творческих достижений - уровень самообразования детей в историко-художественном плане.

5.9. Степень эстетизации повседневной жизни, межличностных отношений.

6. Уровень социальных достижений учащихся

6.3. В эстетико-развивающем пространстве кабинета: персональные выставки, коллективные вернисажи, реставрации, альбомы и другие формы обогащения среды кабинета.

6.4. Регистрация достижений в эстетико-развивающем пространстве гимназии.

6.5. Регистрация достижений эстетического плана во внешнем социуме (район, город, край, Россия).

6.6. Профорентация на получение профессии исторического профиля.

6.7. Достижения выпускников гимназии.

Приложение 2

ТЕСТ

ОЦЕНКИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

(автор – А.Н.Свиридов)

Инструкция: "Какие из предлагаемых фраз, по Вашему мнению, наиболее точно отражают Ваш выбор в жизненных ситуациях. Отметьте Ваш ответ в протоколе.

1 выбор:

- а) "мое здоровье – в моих руках";
- б) "в моих болезнях почти всегда виноваты другие".

2 выбор:

- а) "Я знаю свои права и возможности и использую их, чтобы быть свободным и счастливым";
- б) "Я знаю свои права и возможности и использую их, чтобы быть как все, ничем не выделяться";

3 выбор:

- а) "Я люблю ситуации выбора, поскольку выбор для меня – шанс обрести еще большую свободу;
- б) "Я избегаю ситуации выбора, так как это всегда ведет к дополнительной ответственности".

4 выбор:

- а) "В общении я всегда слеую своим принципам и стремлюсь, чтобы другие их уважали";

б) "В общении я стараюсь быть адекватным ситуации, даже если это не в моих личных интересах";

5 выбор:

а) "Творческий подъем я переживаю только в присутствии других людей";

б) "Когда я творю, я требую, чтобы мне не мешали".

6 выбор:

а) "Настоящим человеком можно назвать того, кто реализует свои положительные качества и живет в согласии с собой";

б) "Настоящим человеком можно назвать того, кто старается соответствовать представлениям о хорошем человеке и старается жить в гармонии с другими людьми".

Шкалы: 1. Я и здоровье (а - 2балла, б- 1).

2. Я и свобода индивида (а - 2балла, б – 1).

3. Я и самостоятельность субъекта (а-2 балла, б-1).

4. Я и освоение собственной индивидуальности (а-2, б-1)

5. Я и личность (а-1, б-2 балла).

6. Я и Человек (а - 2 , б - 1).

Уровни по сумме баллов теста: Низкий: 6-7 баллов, ниже среднего: 8; средний: 9-10; выше среднего -11, высокий -12.

Литература:

1. Барменкова В.В., Видт И.Е., Загвязинская Э.В. Определение типа самосознания учащихся. – Тюмень:ТНЦ УрО РАО, 2003.

8. Свиридов А.Н. Педагогический потенциал социализации. – Барнаул: Изд-во БГПУ. -2004.

9. Щербакова Т.А., Свиридов А.Н. Эстетико-развивающая образовательно-воспитательная среда гимназии и возможности перманентной педагогической социализации / Материалы 2-ой всероссийской научно-практической конференции 15-16 октября 2003. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.

10. Итоги деятельностно - практического этапа реализации Концепции развития гимназии № 85 г. Барнаула: Материалы научно-практической конференции МОУ "Гимназия № 85" / Под ред. А.Н.Свиридова. – Барнаул, 2004.

ОБ ИЗМЕРЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Е. В. СЕМЕНОВА,

г. Лесосибирск, ЛПИКРасГУ

Проблема формирования и становления профессиональной компетентности студентов - будущих педагогов на сегодняшний день является одной из самых неразработанных и противоречивых, несмотря на невероятный интерес к ней в научно-педагогической литературе. На наш взгляд, такое положение дел обусловлено несколькими факторами.

Прежде всего, сама феноменология компетентности требует глубинного системного изучения. Пока же наблюдаются попытки (достаточно основательные) исследовать проблему «вширь». Отсюда терминологическое «разноцветье» на тему компетентности: от «лингвострановедческой» до

«компетентности в области дискурса». Сам по себе этот факт объективен и свидетельствует о многомерности феномена компетентности (1).

Следующая сложность связана со спецификой высшего педагогического образования. «Рыхлость», «расплывчатость», и «неявность» становления студента субъектом педагогической деятельности связаны со многими факторами, где в ряду главных мы отмечаем противоречие между объективным абстрактным характером педагогической теории и синергетической сущностью школьных реалий. Поэтому говорить о какой-либо степени сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов приходится с большой долей осторожности. По большому счету, становление будущего учителя, так же, как и профессиональное развитие уже состоявшегося педагога – это всегда выбор и прохождение индивидуального «маршрута» с преодолением множества препятствий объективного и субъективного характера. Не секрет, что система педагогического образования унифицирована, и попытки придать ей гуманистическую направленность чаще всего рассматриваются в контексте создания той или иной модели. Конечно, это не значит, что педагогическое образование полностью обезличено, но в значительной степени оно испытывает на себе прессинг со стороны стандартизации образования во всех его составляющих: содержании, технологиях, оценке качества образования.

Сказанное выше напрямую относится к проблеме формирования компетентности будущего педагога.

Обобщенная трактовка компетентности как «готовности/способности к определенной деятельности» может лишь в определенной степени сориентировать студента на то, что от него потребуется в практической деятельности. Основными аспектами компетентности здесь могут выступать:

- готовность/способность к выдвижению целей и достижению их;
- готовность/способность к оценке и самооценке;
- готовность/способность к действию;
- готовность /способность к рефлексии (2).

При таком подходе три составляющие любой компетентности («знаю», «умею», «могу») сходятся воедино.

В то же время приведенное выше толкование компетентности для конкретно взятого студента – лишь декларация, «протокол о намерениях». Когда же речь заходит об измерении уровня компетентности, то ситуация еще более усугубляется. Студент, да зачастую и преподаватель оказываются в растерянности: что измерять и как это делать?

На филологическом факультете Лесосибирского педагогического института Красноярского госуниверситета была проведена экспериментальная работа по измерению профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка. Временные рамки эксперимента – 6 недель педагогической учебно-воспитательной практики. В эксперименте приняли участие 20 студентов 4 курса.

Содержательный аспект включал в себя 16 показателей, которые были сгруппированы в 4 группы компетентностей:

Презентационная компетентность (Performance competence):

- поведение учителя (teacher's behaviour);
- распределение работы во времени (pace and timing);
- атмосфера (atmosphere).

Методическая компетентность (Methodical competence):

- инструкции (instructions);
- взаимодействие (patterns of interaction);
- техники и стратегии в достижении цели (techniques and strategies appropriate to aims);
- включение учащихся в урок (pupil's involvement);
 - технологии оформления вопросов (questioning strategies);
- техники исправления ошибок (correction techniques);
- привлечение внимания учащихся (pupil's attention drawn);
 - достижение цели (achievement of aims);
 - использование средств обучения и дидактического материала (use of teaching aids and material).

Лингвистическая компетентность (Linguistic competence):

- соответствие нормам языка (accuracy of language).

Компетентность личностного развития (Development competence):

- рефлексия (reflexion);

- оценка, самооценка, обратная связь (evaluation, feedback).

Заметим, что для студентов был предложен только вариант терминологии на английском языке, что вполне соответствует специфике предмета и учитывает достижения как отечественной, так и зарубежной методики.

По каждому показателю (а это, по сути, требования) были введены описательные краткие характеристики по 3 уровням. Например, показатель «соответствие нормам языка» предполагала: 1 уровень (неудовлетворительный = 1 балл) – «использует родной язык, если и пытается говорить на языке, то с ошибками, речь невнятная, бедная»; 2 уровень (удовлетворительный = 2 балла) – «достаточно четкая речь на английском языке, встречаются ошибки»; 3 уровень (отличный = 3 балла) – «аутентичная, грамотная английская речь».

Была разработана оценочная шкала, по которой оценивался каждый показатель на каждом уроке и соответственно определялся балл:

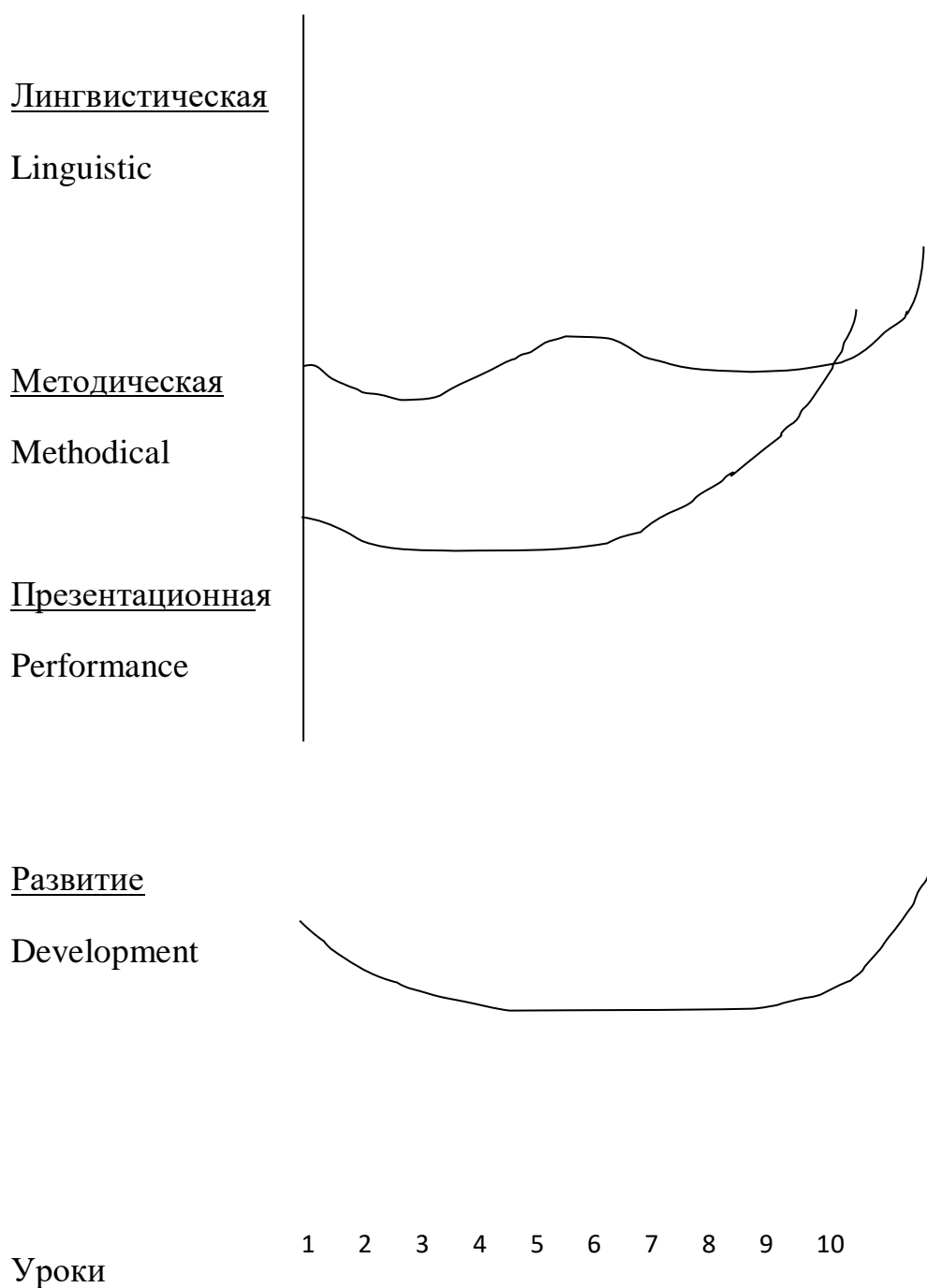
Каждый урок оценивался методистом (tutor), учителем (mentor), студентами-практикантами (mentees), присутствующими на уроке. Кроме того, сам студент мог делать самооценку, принимая участие в общей дискуссии.

В итоге студент-практикант четко представлял себе, что от него ждут на уроке, а в ходе анализа увидеть свои сильные и слабые стороны.

Проведенная работа показала высокую эффективность использования подобного «Листа оценки». Был совершенно снят субъективный контекст «мне понравилось - мне не понравилось». Открытость и четкость критериев позволили каждому студенту определить свои ресурсы и наметить варианты развития. Анализ результатов показал наличие прогресса у всех (даже самых слабых) студентов (См. рис 1).

Компетентность

Competence



Литература:

1. Педагогика развития: Становление компетентности и результаты образования в различных подходах: Мат. Конференции. – КрасГУ, Красноярск, 2004.
2. Westera W. (2001). Competence in education. – J. Curriculum Studies. Vol. 33, no 1, 75-78.
3. Mainday P. (1988). Observation for Training, Development or Assessment?

Информационно-образовательная среда общеобразовательного учреждения как необходимое условие развития креативной личности

О.И. Соколова, к. п. н. доцент кафедры перевода и информатики Ростовского государственного педагогического университета

Т.В. Вострикова, заместитель директора по информатизации, МОУ: Технический лицей при Донском государственном техническом университете

г.Ростов-на-Дону.

Темпы технического прогресса в настоящее время начинают все в большей степени зависеть от эффективности системы образования, которая в свою очередь, не может не меняться, отражая новые требования общества, обусловленные развитием науки и производства. Динамизм нашего времени, быстрая смена технологий, потребность в новых знаниях приводят к изменениям образовательного процесса. Все это постоянно ставит перед образованием новые, все более сложные, задачи по обучению и воспитанию молодежи и одновременно инициирует создание все более совершенных средств и технологий обучения, способствующих решению этих задач. Наиболее перспективными среди них являются средства и технологии, связанные с информатизацией образования. Информатизация образования сегодня – это процесс изменения содержания, методов и организационных форм обучения в условиях становления школы, которая решает задачи подготовки молодежи к жизни в условиях информационного общества [Error! Reference source not found.]. С точки зрения изменяющихся задач образования, потребности разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, решение данной проблемы лежит в создании информационно-образовательной среды как благоприятной, актуализирующей интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности.

В результате этого процесса проявляется активная, творческая деятельность обучающегося, далекая от простой репродукции. Современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться искать и находить необходимую информацию, использовать разнообразные источники информации для решения тех или иных проблем, постоянно

приобретать дополнительные знания. Подтверждением этому служат слова известного экономиста Лестера Туроу: "Знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции, но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов" [1].

В настоящее время общеобразовательное учреждение все больше включает компьютерное образование в подготовку школьников, так как овладение информационно-компьютерными технологиями является залогом получения прочных знаний. Это обстоятельство требует педагогического поиска в отборе необходимых приемов обучения, которые сопряжены с развитием интереса у учащихся к новому виду учебной деятельности – работе на компьютере. Вследствие чего становятся приоритетными направления по отбору таких методов обучения использования компьютера, которые соединяют в себе идеи верного применения информационных технологий с вариантами творческого, интеллектуального использования компьютера для развития школьников. Существующая информационно-образовательная среда значительно упрощает эту задачу и является одним из важнейших механизмов формирования творческой разносторонней личности.

На современном этапе уже недостаточно только обеспечивать внутреннюю связь материала каждого предмета с возможностями компьютеризации и совершенствования системы рационализации и интенсификации процесса передачи знаний. Междисциплинарная деятельность несет в себе заряд диалога, перенесения методов, средств и смыслов одной дисциплины на другую. Это своего рода каналы взаимообратных связей и отношений внутри целостного знания приобретаемого учащимися. Междисциплинарность – это не только канал взаимообогащения, развития и формирования единства знаний, но и мощное креативное средство, развивающее системное мышление и способствующее образованию комплексных форм исследовательской деятельности учащихся [3].

Смена парадигмы образования, ее нацеленность на личность в образовательном процессе настоятельно ставит вопрос о приобщении учащихся к научно-исследовательской деятельности. Возникновение в общеобразовательном учреждении творческих объединений свидетельствует об углубленном изучении учащимися основ наук, о пробуждении поискового познавательного интереса в той или иной области знаний. Проблематика познавательной деятельности должна быть многоплановой, чтобы предоставить учащимся возможность поиска и нахождения своего интереса.

Организационно-развивающие механизмы, действующие в информационно-образовательной среде общеобразовательного учреждения, как-то: законодательно-правовой, аттестационно-диагностический, финансово-экономический, использование баз знаний, банка данных и др., помогают приобщать детей к творческой, научной работе при этом решаются несколько важных педагогических проблем:

- приобщение учащихся к самостоятельной творческой деятельности;
- развитие творческого мышления;
- ускорение развития личности и высокое качество ее саморазвития;
- целевое качественное самоутверждение учащихся;
- целевое самоопределение личности;
- подготовка к дальнейшему образованию и самообразованию.

Так, например, учащиеся, проявившие особый интерес к определенной области знаний, могут стать своего рода ассистентами данного педагога. Ассистенты, работающие в определенном направлении, помогают вести уроки по теме своего интереса, выступая на них либо в качестве оппонентов, либо представляя результаты своей работы. Работая по типу проблемного развивающего обучения, учитель может давать как кратковременные (месяц), так и долговременные (четверть, полугодие, год) исследовательские задания, которые учащиеся защищают на научной сессии в классе, на научно-практической конференции среднего учебного заведения и далее по ее результатам на районной, областной научно-практических конференциях. Создавая команды ассистентов по своему предмету, учитель включает учащихся в инновационную деятельность, приобщение к которой может пробудить и более высокий научный интерес. Инновационная и научно-исследовательская деятельность учащихся может проявляться не только в учебно-образовательном процессе, но и в области дополнительного образования. Это направление весьма перспективно для научно-познавательной деятельности.

Для современных учащихся компьютер – дело обыденное, именно работа на нем занимает большую часть их свободного времени. Задачей учителя является рациональное слияние естественного интереса учащегося с развитием его креативных способностей и приобретением им новых знаний.

В процессе проектирования информационно-образовательной среды муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 25, было сформировано школьное творческое объединение учащихся с названием «Пресс-Центр». Это добровольная организация, в состав которой вошли учащиеся

7-11-х классов, а так же работники среднего учебного заведения, чьи жизненные принципы не расходятся с целями и задачами объединения. Обсуждая необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, нельзя обойти стороной и негативную часть этого вопроса – проблему сохранения человеческой личности. Поэтому основными задачами объединения явились: восполнение недостатка общения, предоставление каждому возможности для самореализации, повышение интереса учащихся к делам и проблемам школы и предоставление им возможности искать пути их решения, развитие творческих способностей учащихся и работников школы, формирование у них твердой позиции, патриотизма и веры в себя – это главная цель объединения.

Школьная компьютерная периодика становится повседневной жизнью. Но наиболее ценным с педагогической точки зрения можно считать тот факт, что компьютерный вариант исполнения газеты становится реальным фактом проявления каждым учащимся высоких навыков работы на персональном компьютере и индивидуальных способностей. Поэтому прежде чем замкнуть обучение на компьютер, необходимо научить школьника использовать все разнообразие применения этой техники. Школьные газеты, изготовленные с помощью компьютера, являются отличным решением этой проблемы. В таких газетах может содержаться любая информация: от рассказов из школьной жизни класса до научно-популярных статей о новинках науки и техники.

Выпуск в свет каждого нового номера школьной компьютерной газеты всегда сопровождается обсуждением этого явления среди учащихся. В процессе создания газеты ребенок находится в естественных условиях настоящей работы с компьютерными технологиями, что положительно влияет на построении взаимоотношений между учащимися во время выполнения совместной работы.

При обсуждении содержания текста каждой будущей статьи, его расположения, оформления в газете, у учащихся развиваются важные навыки построения этапов умственных действий. Таким путем разрешается проблема

самовыражения ученика через публикацию материалов. Кроме этого реализуется цель воспитания чувства ответственности у подрастающего поколения к работе на компьютере и смыслу представленной информации, учащиеся активно осваивают информационно-образовательное пространство, участвуют в визуальных коммуникациях, глубже осознают свое место в коллективе, в обществе. Школьная компьютерная периодика в образовательном пространстве учебного заведения создает благоприятные условия для выработки у учащихся эстетического отношения к потоку учебной информации и различным средствам коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что школьные творческие объединения, развивающиеся в рамках информационно-образовательной среды, сформированной на основе процесса интеграции традиционных и информационно-коммуникационных технологий – это величайший инструмент в становлении личности; средство, позволяющее быть признанным другими, обеспечивающее доступ к статусу взрослых, т.к. являет собой новую модель деятельности более высокого уровня.

ЛИТЕРАТУРА

4. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. - М.: Минобрнауки РФ, 1998.
5. Лестер Туроу. Будущее капитализма. Новосибирск, 1999.
6. Ускова Н.Н. Информационное моделирование как основа формирования синергетического мировоззрения учащихся начальной школы.// Материалы XIII Международной конференции-выставки ("ИТО-2003").Москва, 2003.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Т.Ю. ФАДЕЕВА,

г. Саратов, ПГСГУ

Последнее время широко обсуждается проблема толерантности. Причины этого связаны с бурными социально-экономическими, политическими и культурными преобразованиями в обществе, которые сопровождаются ростом агрессии и нетерпимости, религиозного экстремизма; обострением межнациональных отношений, вызванных локальными войнами; проблемами беженцев, сменой моральных парадигм и т.д. Поэтому идея толерантности весьма актуальна для современной России – страны многонациональной, многоконфессиональной, поликультурной.

По мнению доктора философских наук, профессора российской академии наук государственной службы при Президенте РФ Соколова В. М. роль и значение толерантности в обществе вытекает из ее сущности. Именно направленность, уровень отношения основной массы людей к различным идеологическим теориям, моральным, религиозным взглядам, культурным явлениям, к людям разных национальностей т.д. в значительной мере определяет стабильность, являются неременным условием социального и духовно-нравственного прогресса. Толерантность является ключевым духовно-нравственным принципом гражданского общества.

Важно подчеркнуть, что в последние годы произошла переориентация всей системы образования в России в направлении гуманизации и направленности на общечеловеческие ценности. Навык толерантности как характеристики образованного человека способствует спокойному освоению любых знаний, умений, навыков и корректному, бесконфликтному участию в любой коммуникации. «Толерантность – это не врожденное качество или индивидуальное свойство, а постоянное и направленное усилие на конструирование и осуществление определенных личностных и общественных ценностей и норм поведения. Общественная толерантность есть сумма индивидуальных толерантностей, когда личность культивирует в себе установку на самоограничение, согласие и сотрудничество и когда общество всячески поощряет эту установку, особенно через образование и педагогику толерантности»[9, с.261]. Именно образование должно активно и целенаправленно формировать толерантность как соответствующее гуманистическим нравственно-эстетическим нормам ментальное качество человека и социума. В связи с этим изменяются требования к качеству профессиональной подготовки педагогических работников.

Верно, отметил П. Степанов [10], что роль педагога в воспитании толерантной личности является ведущей. Трудно представить, что нетерпимый к другим преподаватель сможет воспитать толерантное

отношение к другим людям и другим культурам. Толерантность педагога есть условие формирования толерантности у обучаемых, то есть толерантность является одной из важнейших характеристик профессиональной компетентности педагога.

От уровня толерантности в профессиональной педагогической подготовке, широты интересов и гражданской позиции специалистов, выпускников педагогических ВУЗов, зависят результаты педагогического процесса в образовательных учреждениях, влияющие на духовное развитие российского общества. Осознанию актуальности толерантности отдельным индивидом предшествует его длительная работа над собой, что порождает педагогическую проблему толерантности. В связи с этим в современной отечественной науке возникла необходимость создания нового направления – «педагогике толерантности», связанной с потребностью в формировании толерантности у субъектов учебно-воспитательного процесса – учителя, преподавателя, учащихся, студентов.

Проблеме толерантности посвящены многие исследования, в которых рассмотрены различные аспекты этого феномена.

Так, Е.Ю. Клепцова [5] определяет цель педагогики толерантности как воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе в духе толерантности, миролюбия, сотрудничества, уважения прав и свобод других людей, бережного отношения ко всему живому, решение конфликтов без использования открытых и скрытых форм насилия. Она считает, что данная цель может быть достигнута решением следующих задач, которые объединяются в два этапа.

3. Воспитание у детей, подростков, молодежи толерантного и терпимого отношения:

- формирование негативного отношения к войне;
- обучение правам человека, основам демократического сосуществования;
- отрицание насильственных методов разрешения внутриличностных, межличностных, межгрупповых конфликтов;
- развитие умений ненасильственно разрешать конфликты посредством способности к терпению (выдержка, самообладание,

самоконтроль) и принятию (понимание, эмпатия, ассертивность) при взаимодействии с «другими», «иными», «чуждыми»;

- воспитание ответственности за свои действия, поступки, словесные выражения;
- становление толерантного сознания, установок толерантного отношения ко всему живому, к другим людям, к самому себе.

4. Гуманизация образовательного пространства через внедрение идей толерантности в учебно-воспитательный процесс и толерантное взаимодействие детей и взрослых:

- гуманизация существующих методов и форм преподавания, обучения, воспитания в учебных заведениях разного уровня;
- гуманизация системы толерантного взаимоотношения детей и взрослых;
- разработка и внедрение новых методов и форм педагогической деятельности, построенных на толерантной основе;
- организация работы по переподготовке кадров руководителей образовательных учреждений, педагогов, всех, кто имеет отношение к образованию, развитие профессионально необходимых качеств и личностных свойств, специальных умений, позволяющих в дальнейшем обучать и воспитывать детей без применения нетерпимости, агрессии;
- организация учебно-воспитательных мероприятий со студентами педагогических и гуманитарных высших и средних специальных учебных заведений, развитие у них профессиональных и личностных свойств, специальных умений, способствующих развитию толерантного отношения в воспитанниках.

Г. В. Безюлева и Г. М. Шеламова [2] считают, что понятие «педагогика толерантности» предусматривает:

- 5) формирование толерантного пространства, характеризующегося единством всех субъектов образовательного процесса и форм

организации их отношений, которые, с одной стороны, являются основным компонентом педагогической этики, а с другой – основой, образцом нравственного воспитания учащихся;

- б) культуру общения как постижение другого в диалоге, как взаимопонимание, взаимоуважение, соучастие и сопереживание, чувство партнерства;
- 7) синергетическое мышление, позволяющее принимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека;
- 8) личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, основой которого являются субъект-субъектные отношения в системе «учитель-ученик».

По нашему мнению, актуальны основные принципы педагогики толерантности, предложенные этими авторами[2]:

- принцип доверительного сотрудничества – установление в образовательном учреждении отношений взаимопонимания и взаимной требовательности между администрацией, преподавателями, мастерами производственного обучения, с одной стороны, и учащимися, с другой;
- принцип экологии отношений – обеспечение благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении как основы формирования толерантного пространства;
- принцип правоведения – формирование чувства собственного достоинства, самоуважения к окружающим людям, народам независимо от их социальной принадлежности, национальности, расы, культуры и религии;
- принцип синергитизма обеспечивает развитие личности, являясь источником и движущей силой этого развития;
- принцип творчества, обеспечивающий реализацию вариативных подходов к установлению толерантных отношений и анализу ситуаций взаимодействия.

Нельзя не согласиться, что педагогика толерантности должна предполагать[2]:

- развитие навыков наблюдательности, способности к самоанализу, самопознанию;
- формирование навыков ведения позитивного внутреннего диалога с собой;
- развитие умения познания других людей, анализа ситуации, обстановки в семье, классе, группе, коллективе;
- осуществление коррекции самооценки;
- формирование профессионально значимых качеств: эмпатии и рефлексии, способствующих толерантному общению;
- развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях;
- освоение способов саморегуляции и реагирования на нетерпимость.

Таким образом, толерантность предполагает:

- признание прав других на жизнь, смерть, свободу и достоинство;
- доброжелательное осознание присутствия в своей социальной среде представителей других культур, признание позитивных аспектов разнообразия;
- умение ценить разнообразные проявления людей;
- способность видеть общие, взаимовыгодные для различных людей, групп цели и интересы и добиваться их достижения;
- признание взаимозависимости человеческого сосуществования.

В работах П.Ф. Комогорова рассмотрены психолого-педагогические вопросы толерантности. [7, 8]. Обосновывая проблему формирования толерантности, П.Ф. Комогоров останавливается на раскрытии сущности явления толерантности как предмета философской, этической и психологической

областей знаний, ибо сущностные характеристики толерантности, выделенные в рамках философии, этики и психологии, играют методологическую роль для педагогического исследования толерантности.

При философском осмыслении толерантность анализируется в рамках проблемы «Я и Ты», в аксиологическом и деятельностном аспектах.

В контексте первого подхода толерантность выступает способом преодоления разъединенности людей, вызванной отчужденным характером отношений в обществе, что возможно лишь при достижении душевного единства. Как феномен душевности толерантность выступает в форме эмоционально-чувственных переживаний, в сфере духовного - как рационально осмысленное содержание ценностного сознания индивида.

В аксиологическом аспекте толерантность предстает в качестве общечеловеческой ценности. Деятельностный подход воплощается в анализе толерантности в аспекте общения.

Этический срез проблемы толерантности подчеркивает близость данного феномена к плюрализму и ненасилию. Определяющее значение в этическом аспекте имеет следующая трактовка толерантности. Это моральная добродетель, состоящая в сознательном отношении к Другому как к свободной равной личности.

Анализ психологических аспектов проблемы приводит к пониманию толерантности как:

- психологической установки, представляющей собой познавательную, эмоциональную и волевую готовность индивида к поиску объединяющих его с взаимодействующим субъектом (значимым «другим») характеристик - чувств, представлений, ценностей и т. д;
- осознанной идентификации образа «Я» и образа «другого» на основе интериоризованных этических принципов общения для преодоления конфронтации и достижения максимальной общности с «другим» или «другими» (В.А. Петровский);
- определяющего фактора в формировании положительной системы представлений ребенка о самом себе (Р. Бернс).

При этом автор подчеркивает, что для выполнения задачи формирования толерантности в условиях образовательного процесса вуза необходим целостный подход к толерантности, в рамках которого последняя предстает

комплексным личностным качеством, подлежащим целенаправленному формированию в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания, и состоящим в высоком уровне знаний, умений, навыков уважительного отношения к «другому» в ходе межличностного взаимодействия и общения; во владении нравственными принципами и приемами общения; о способности видеть в «другом» полноценную, равнодостоящую личность; способности к целостному восприятию «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости; эмоционально-волевой готовности к критическому диалогу с «другим»; отказе от претензий на собственную непогрешимость и исключительность; способности к компромиссу и готовности частично поступиться собственными интересами для преодоления и предотвращения конфликта; способности к критическому отношению к себе как к «другому» для дальнейшего личностного самосовершенствования.

На основе философского, этического, психологического и педагогического анализа автор выделяет четыре критерия оценки индивидуального уровня толерантности:

1) информированность; 2) самооценка; 3) оценка уровня толерантности индивида окружающими (экспертная оценка); 4) критерий характера внутренней психологической реакции индивида на проблемную ситуацию (критерий установки).

Критерием для выделения уровней толерантности является масштаб взаимодействующих субъектов, а для выделения видов - их статус. В соответствии с этим возникает основание для определения уровней само толерантности - индивидуально-личностной, групповой, национально-государственной, социокультурной, а также таких ее видов, как половая, расовая, возрастная, национально-этническая, языковая, социальная, имущественная, профессиональная, конфессиональная, политическая и др.

По мнению П.Ф. Комогорова, педагогическая толерантность выступает как особая интегрирующая форма, несущая в себе черты всех видов и уровней толерантности.

Интересен тот факт, что В.П. Комаров и О.В. Исаева [6] выделяют три основных компонента в структуре толерантности как личностной характеристики человека в целом: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий. Три указанных компонента находятся во взаимосвязи и взаимозависимости:

- когнитивный – знания человека (понятие о толерантности, процессах, характеризующихся толерантной направленностью, представление о своей жизни);

- эмоционально-оценочный – относительно устойчивые чувства человека к объектам, выражающиеся в эмоциональной оценке (эмоционально-ценностные отношения к людям, чужому мнению, этническим вопросам, своим связям, чувствам);

- поведенческий – предрасположенность к тому или иному типу социального поведения, основой которого является понимание. Сотрудничество, общая направленность деятельности человека относительно объектов и явлений социальной значимости, выстраивание путей достижения жизненных планов.

Когнитивный компонент состоит из отдельных элементов, которые характеризуют особенности личности, взаимоотношений в образовательной сфере, специфики работы и которые необходимы для полноценной организации педагогического процесса. Из когнитивного компонента извлекаются необходимые сведения, связанные с возникшей ситуацией. Возникают познавательно-эмоциональные знания, необходимые для формирования поведенческой готовности, и поведенческих программ на более сложном уровне.

А. А. М. Байбаков [1] в свою очередь предлагает схему развития толерантности: от адекватной самооценки, которая обеспечивает человеку устойчивую позицию во взаимодействии с окружающей средой к самосознанию, которое определяет значение толерантности и субъект–субъектном взаимодействии. Саморегуляция, основываясь на волевых качествах, обеспечивает в совместной деятельности более быструю и успешную социализацию индивида. Завершает процесс самоопределение, которое обеспечивает освоение и усвоение нравственных знаний, обуславливая обретение человеком нравственного идеала как присвоение ценностей толерантности.

Мы согласны с утверждением Л.М. Байбакова, что именно такая структура компонентов толерантности обуславливает целостность, проявляющуюся в интегрирующей функции. Данная функция определяет силу мотивации социальной деятельности; обеспечивает ассимиляцию информации взаимодействующих субъектов, отношение к окружающим на основе ценностно-ориентированного единства.

Результат толерантности – активное поведение на основе признания добровольного выбора, в котором человек стремится к самоактуализации, совершенствованию и реализации своих потенциальных возможностей адекватно оценивать реальные ситуации, с одной стороны, и возможности предвидения выхода из различных ситуаций – с другой.

Г. В. Безюлева и Г. М. Шеламова предлагают модель профессионального и личностного развития педагогических работников, фактором которой является внутренняя толерантная среда личности, ее активность, потребность в самореализации, уверенность в себе, адекватная самооценка, эмоциональная гибкость.

Программа формирования толерантности педагогических работников, предложенная Г. В. Безюлевой и Г. М. Шеламовой [2] включает когнитивный, эмоционально-волевой (аффективный) и поведенческий компоненты.

Программа нацелена на решение следующих задач:

- развитие способности к самоанализу, самопознанию;
- формирование навыков ведения позитивного внутреннего диалога с собой;
- развитие умений в познании других;
- осуществление коррекции самооценки;
- формирование профессионально значимых качеств: эмпатии, рефлексии, принятия себя и принятия других, способствующих толерантному общению;
- развитие эмоциональной устойчивости и гибкости.

Развить толерантную культуру у состоявшихся учителей, по-нашему мнению, сложнее, чем у студентов педагогических ВУЗов. Учителя с трудом принимают на себя роль учеников, поскольку их традиционная роль-наставничество.

Для формирования толерантности как морального качества сензитивным является, как считает Д.В. Зиновьев [3], юношеский возраст. Большинство психологов относит студенчество ко второму периоду юности, или первому периоду зрелости (А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.). При этом

отмечаются две тенденции, определяющие этот возрастной период: повышенный интерес к собственной личности, самопознанию и самовоспитанию и стремление к расширению социальных связей. В студенческий период заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива.

Д.В. Зиновьев в своем исследовании рассматривает понятие социокультурной толерантности - морального качества личности, которое является одним из элементов общей нравственной культуры специалиста.

«Социокультурная толерантность - это моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим, независимо от их этнической, национальной или культурной принадлежности, лишенное враждебности отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам, необходимое по отношению к особенностям различных групп или их представителям» [4].

Это качество - признак уверенности в себе и осознания надежности своих собственных позиций, открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения, избегает духовной конкуренции. Выражается оно в стремлении достичь взаимного уважения, понимания разнородных интересов и точек зрения без давления, преимущественно методом убеждения и разъяснения. Сущностными характеристиками данного морального качества являются уважение, симпатия, доброта.

Однако социальный заказ на современном этапе предполагает формирование не только самостоятельной, инициативной личности, но и специалиста как человека культуры. Поэтому, как считает Д. В. Зиновьев, необходима работа по формированию у студентов будущих специалистов толерантности как неотъемлемого компонента общей культуры личности.

В процессе исследования нами был проведен опрос, цель которого изучить степень информированности студентов педагогического ВУЗа по вопросам толерантности. Нами были опрошены 86 студентов 3 курса заочного отделения и 52 студента 2 курса очного отделения факультета педагогики, психологии и начального образования. Были заданы вопросы: *что такое толерантность? толерантны ли Вы?* Так же студентам необходимо было выбрать из предложенных качеств те, которые, по их мнению, присущи толерантной личности и проранжировать их по степени значимости.

Проанализировав ответы, мы получили следующие результаты. Все студенты определили толерантность как терпимость или терпение. Но если рассматривать «толерантность» только как терпимость, то данная категория, по-нашему мнению, приобретает созерцательный оттенок, пассивную направленность, обнаруживая «безразличие» к действительности и исключая возможность какого-либо взаимодействия.

На второй вопрос: «Толерантны ли вы?»: «да» ответили 47% студентов заочного отделения и 43% очного отделения, «нет» – 28% студентов заочного отделения и 30% очного отделения, «не всегда» – 25% студентов заочного отделения и 27% очного отделения.

Анализируя, выбор студентами качеств, которые, по их мнению, присущи толерантной личности, мы пришли к выводу, о недостаточной осведомленности студентов по данному вопросу. Самыми значимыми качествами толерантной личности наравне с терпением, способностью понимать и принимать других, эмоциональной устойчивостью студенты называют и такие как контактность, эрудицию, интеллектуальность. Такие же качества как эмпатия, креативность, рефлексия, высокий уровень саморегуляции и другие даже не были выбраны.

По-нашему мнению, данные свидетельствуют о размытости понятия толерантности как психического качества личности и у студентов заочного отделения, которые представляют собой практикующих учителей, и у студентов очного отделения, то есть будущих педагогов.

Процесс формирования толерантности не является самопроизвольным – он требует создания благоприятных психолого-педагогических условий, а именно требует разработки системы дидактических основ межпредметных связей для разных циклов учебных предметов. Межпредметные связи, не нарушая логики отдельных предметов, должны содействовать более глубокому пониманию феномена толерантности, составлять целостную систему содержания, форм, методов и средств их реализации; выполнять диалектические функции, обеспечивающие соблюдение связей между предметами и явлениями, а также логические функции, позволяющие выявлять взаимосвязь разных дисциплин, психологические функции, обеспечивающие развитие мышления, и воспитательные функции, реализующие формирование толерантности педагога.

Процесс формирования толерантности не может сводиться только к его содержательной стороне, он должен «случиться», только через реальную деятельность, навык толерантности может стать личностным качеством.

На основе анализа научных исследований и разработок попытаемся сформулировать рабочее определение педагогической толерантности как одного из ведущих профессиональных качеств учителя начальных классов, которое на наш взгляд аккумулирует в себе качества толерантной личности и соответствует нашему представлению о толерантности как интегративной характеристики будущего педагога.

Педагогическая толерантность – сложная, интегративная (комплексная) характеристика личности, подлежащая целенаправленному формированию в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания. Она означает альтруистическую жизненную установку, устойчивость субъекта к воздействию стресса, высокую рефлексивную культуру, которая способствует разрешению деструктивных конфликтных ситуаций в процессе общения через понимание и восприятие «другой» точки зрения, высокий уровень креативности, отказ от профессионального догматизма, способность субъекта к саморазвитию, самопознанию, самосовершенствованию.

На наш взгляд наиболее значимые качества, которые характеризуют учителя начальных классов, обладающего толерантностью, как одной из важнейших профессиональных характеристик специалиста, являются:

- Адекватная самооценка,
- Альтруизм,
- Психическая устойчивость,
- Рефлексия,
- Коммуникативная толерантность,
- Эмпатия,
- Высокий уровень саморегуляции,
- Креативность.

Мы предполагаем, что только комплексное, целенаправленное формирование данных качеств у студентов педагогического ВУЗа в процессе их обучения,

позволит сформировать у них толерантность как один из основных компонентов профессиональной компетентности педагога.

Литература:

11. Байбаков А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: Дисс. канд. пед. наук. – Волгоград, 2000.
12. Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова Толерантность: взгляд, поиск, решение. – М.: Вербум-М, 2003.
13. Зиновьев Д.В. Социально-психологический портрет студента в контексте толерантности <http://res.krasu.ru/paradigma/2/6.htm>.
14. Зиновьев Д. В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики// Парадигма. 1998. №1. С. 50-61.
15. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004.
16. Комаров В.П., Исаева О.В. Воспитание толерантности у студентов университета// Вестник ОГУ. – 2003. №4. – С. 112-118.
17. Комогоров П.Ф. Развитие толерантности как необходимый элемент повышения квалификации преподавателя// Качество образования. Проблемы оценки. Управление. Опыт: Тез. докл. II Межд. науч.-метод. конф. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999. – С. 118.
18. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения. Автореф. дис....канд. пед.наук. – Курганский гос.ун-т. – Курган, 2000.
19. Степанов П. Толерантный человек: как его воспитать?// Народное образование. – 2001. - №8. – С. 152-156.
20. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах (доклад на Международной научной конференции

ЮНЕСКО «Толерантность и согласие»)/ Очерки теории и политики этничности в России. - М.: Русский мир,1997 – С. 256-274.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Н.В. Фролова, г.Самара

Современные организации являются социотехническими системами, обладающими как сложной внутренней структурой, так и находящимися в сложных взаимоотношениях с многочисленными факторами внешнего окружения. Это предопределяет достаточно высокие требования, предъявляемые к менеджерам организаций.

Менеджеры современных организаций должны быть наделены не только необходимыми знаниями, умениями, навыками, но и определёнными профессиональными компетенциями, позволяющими им эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Изучение области профессиональной деятельности, осмысление сущности профессиональных компетенций менеджеров, определение педагогических условий формирования этих компетенций – наиболее актуальные и приоритетные задачи современного менеджмент-образования, решением которых занимаются представители различных отраслей науки [1].

Результаты проведённых исследований свидетельствуют о том, что теория и практика управления современными организациями предопределяет необходимость проектирования и активного использования таких технологий обучения будущих и действующих менеджеров, которые бы способствовали как глубоко изучению обучающимися теоретических и практических основ управления, так и формированию у них ключевых профессиональных компетенций.

В качестве такой технологии может быть рассмотрена комплексная технология формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей [2], в рамках реализации которой особое значение уделяется методике организации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Целью комплексной технологии является формирования у менеджеров всех уровней управления современными организациями ключевых профессиональных компетенций: **информационной, аналитической, коммуникационной, организационной и управленческой.**

Информационная компетенция предполагает: 1) выстраивание эффективной системы информационных ресурсов, необходимой для формирования информационно-правовой основы принятия управленческих решений; 2) умение рационально и продуктивно лично использовать компоненты системы информационных ресурсов; 3) определение востребованности того или иного информационного ресурса в рамках оперативного и стратегического управления организацией. **Аналитическая компетенция** включает в себя: 1) способность обоснованной оценки эффективности предложенной для использования системы информационных ресурсов; 2) способность объективной оценки позитивных и негативных аспектов каждого компонента системы информационных ресурсов; 3) осуществление оперативной аналитической оценки информационных потоков, полученных от каждого компонента информационной системы; 4) умение оперативно и эффективно производить аналитическое сопоставление информационных потоков, исходящих от каждого компонента системы информационных ресурсов. Сущность **коммуникационной компетенции** заключается в установлении и поддержании вербальных контактов с представителями внутренней и внешней среды организации. Составляющими **организационной компетенции** являются: 1) системное определение критериев для эффективной организации управленческой деятельности; 2) осуществление организации деятельности управляемого объекта. **Управленческая компетенция** проявляется в актуально эффективном и перспективно ориентированном использовании руководителем всех видов ресурсов организации.

Наиболее показательным и эффективно формирование ключевых профессиональных компетенций менеджеров посредством комплексной технологии на материале документоведческих дисциплин, междисциплинарная сущность которых позволяет осуществлять системное

формирование таких компетенций. В частности, автор данной публикации использует эту технологию в рамках преподавания дисциплин «Документационное обеспечение управления» студентам специальности «Менеджмент организации», «Документирование управленческой деятельности» студентам специальности «Экономика и управление на предприятии» и «Кадровое дело/производство» слушателям программы профессиональной переподготовки «Кадровый менеджмент».

Основания для использования в рамках данной технологии **индивидуальных образовательных траекторий** могут быть классифицированы на: *дидактические*: 1. различные объёмы и глубина знаний у обучающихся теоретических основ документоведческой дисциплины; 2. наличие или отсутствие у обучающихся опыта практической деятельности в области документационного обеспечения управления современной организацией; *психолого-педагогические*: 1. индивидуальные психологические и интеллектуальные особенности обучающихся; 2. различные уровни мотивации изучения студентами материала документоведческой дисциплины; *практико-профессиональные*: реальная и перспективная возможность осуществления обучающимися профессиональной деятельности на различных уровнях управления современными организациями.

Процедура организации индивидуальных образовательных траекторий в рамках комплексной технологии включает несколько этапов: I этап – *пропедевтический*; II – *установочный*; III – *процессуальный*; IV – *диагностический*; V – *рефлексивный*.

На I (*пропедевтическом*) этапе производится: 1. предварительное ознакомление обучающихся с ориентировочным тематическим планом и с общей характеристикой технологии изучения материала документоведческой дисциплины; 2. входящее анкетирование обучающихся, в рамках которого они вносят индивидуальные предложения по дополнению и изменению структуры и содержания дисциплины.

На II (*установочном*) этапе преподавателем совместно со студентами разрабатываются индивидуальные программы и планы изучения курса. Структура, содержание, уровни индивидуальных программ и планов обучения определяются выше представленными основаниями и, как правило, несколько отличаются друг от друга. После составления индивидуальных программ и планов обучения преподавателем формируется собственный окончательный вариант рабочей программы, которая включает

в себя блоки теоретического курса и практикума, предназначенных как для коллективного, так и индивидуального изучения.

III (процессуальный) этап включает проведение преподавателем лекций-«ориентиров» и «информационных», «аналитических», «процессуальных», «консультационных», «проектных» практикумов по дисциплине.

Цель лекций-«ориентиров» – формирование у студентов представления о сфере их будущей профессиональной деятельности как области *процессуального взаимодействия руководителя* с представителями внутренней и внешней среды организации, *направленного* на эффективное обеспечение деятельности управляемого объекта. *Содержание* лекции-«ориентира» представляет собой не систематизированное изложение каких-либо научных знаний или ознакомление студентов с практическим опытом, накопленными в области теории и практики документационного обеспечения управления современными организациями, а является описанием информационных основ формирования, функционирования менеджмент-процессов, а также возможностей эффективного осуществления руководителем организации управленческих функций в рамках этого процесса на основе и посредством документированной информации. Именно специфика целей и содержание такого вида формы обучения позволяет студентам в дальнейшем самостоятельно адаптировать материалы полученного «ориентира» для решения конкретной управленческой проблемы или задачи как во время обучения по индивидуальной программе, так и в рамках реальной профессиональной деятельности.

«Информационные» практикумы позволяют обучающимся осуществлять работу с системой информационных ресурсов (которая включает учебные, практические, справочные пособия; справочные правовые системы; публикации в профессиональных изданиях; материалы профессиональных семинаров, конференций, выставок; банки и базы данных по делопроизводству; Интернет-ресурсы) в индивидуальном режиме. При этом в контексте методики организации индивидуальных образовательных траекторий особое значение приобретает то, что студенты в процессе использования системы информационных ресурсов формируют *индивидуально-актуальное правовое поле*, что, несомненно, исключительно позитивно сказывается на степени их мотивации к обучению и качестве его результатов. «Аналитические» практикумы обеспечивают *индивидуально-значимую самостоятельную аналитику* студентами правовой основы

процессов документационного обеспечения деятельности современных организаций.

«Процессуальные» практикумы предполагают индивидуально-самостоятельную разработку обучающимися алгоритмов и блоков-схем процедур документационного обеспечения менеджмент-процессов с их аналитическими описаниями.

«Консультационные» практикумы включают: 1. персональные консультации преподавателем студентов по индивидуально-значимым проблемам документационного обеспечения деятельности организации; 2. взаимоконсультации студентами друг друга; 3. обмен студентами информацией в области теории и практики документационного обеспечения управления организацией с коллегами из других организаций посредством информационных технологий.

«Проектные» практикумы своей целью имеют разработку обучающимися систем документооборота тех организаций, менеджерами которых они являются в настоящее время или гипотетических организаций тех систем управления, форм собственности, организационно-правовых форм, отраслевой принадлежности, деятельность которых им наиболее интересна. При этом необходимо отметить, что выполняемые обучающимися задания: во-первых, классифицированы по уровням управления, во-вторых, дифференцированы по уровням сложности. Всё это позволяет студентам как выбирать задания, актуальные для них на настоящий момент, так и приобретать различные компетенции.

IV (диагностический) этап предполагает выполнение студентами заданий по аналитике и документационному обеспечению актуальных или интересных для них менеджмент-процессов.

V (рефлексивный) этап включает: 1. составление обучающимися аналитического отчёта о выполнении индивидуальных программ и планов обучения; 2. заполнение студентами рефлексивных анкет, данные которых позволяют преподавателю определять эффективность структуры, содержания программы курса дисциплины и используемой технологии обучения.

Опыт апробации комплексной технологии формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей в течении четырёх учебных семестров свидетельствует о том, что во многом за счёт использования индивидуальных образовательных траекторий становится

возможным обеспечением «вариативности учебного процесса», «создание для каждого студента информационной среды и научно-обоснованных дидактических средств, адекватных его стилевым особенностям, степени обученности» [3], уровню его компетенции и сфере его профессиональных интересов. А только такие условия способствуют эффективному формированию профессиональных компетенций у будущих менеджеров организаций.

Литература:

1. См. Артёмов, Ю.С. / Ю.С. Артёмов Мотивация акмеологической компетентности управленцев: Автореферат на соиск. учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002.; Грядовой, Д.И. / Д.И. Грядовой Концептуальные основы теории управленческих решений: философско-социологический анализ: Автореферат на соискание учён. степ. докт. филос. наук: (09.00.11). – М., 2003.; Игельник, М.С. / М.С. Игельник Психологическая компетентность руководителя в условиях антикризисного управления: Автореферат на соиск. учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002.; Шелагина, Н.А. / Н.А. Шелагина Лингвориторическая подготовка менеджера в системе высшего профессионального образования: Автореферат на соиск. учён. степ. канд. пед. наук: (13.00.08). – Ставрополь, 2004.; и др.
2. См. Фролова, Н.В. / Н.В. Фролова Основопологающие составляющие комплексной технологии подготовки менеджеров // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч.1. – Москва-Челябинск: Образование, 2005. – С. 227-230.
3. Афанасьев, В.В. / В.В. Афанасьев Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: Автореферат на соиск. учён. степ. докт. пед. наук: (13.00.01). – М., 2003. – С. 7.

КРЕДИТНАЯ СИСТЕМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (КОРОТКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ДВУХ ЧЕШСКИХ СТУДЕНТОК)

Pavla Hančíková,

Kateřina Klumplerová,

г. Градец Кралове, Чешская Республика, УНК

Сегодня для высшей школы Чешской республики, как и для всего образования, актуальны проблемы индивидуализации образовательного процесса, создания современного образовательного пространства, предоставляющего возможность каждому студенту максимально хорошо подготовиться к будущей профессии.

Так как наш университет еще молодой (основан в 1959 г., а история педагогического образования в Градце Кралове идет от 1775 г.; в нем учится около 3000 студентов), в нем соединяются традиции высшей школы Чехии и современные педагогические идеи, связанные с модернизацией образования.

Мы являемся студентками педагогического факультета университета Градца Кралове (PDF УНК), и объективно можем судить только о нашем факультете. Но вместе с тем мы могли бы судить об этой проблеме, как будущие педагоги, в рамках преемственности от средней школы к высшей.

Мы поступили в университет как раз в то время, когда стала действовать система кредитов. Мы увидели, что это более свободная система по сравнению с гимназией, школой и даже той системой, которая была в нашем университете до 2000 года. Условием для завершения обучения (магистры – 5 лет) является накопление 300 кредитов, при этом для перехода с курса на курс достаточно накопить, по меньшей мере, 40 кредитов в год. Предметы разделяются на обязательные, факультативные и свободно-факультативные. Каждый предмет оценен определенным количеством кредитов по его трудности, хотя часто за завершение факультативного или не очень трудного предмета мы можем получить больше кредитов, чем за предмет обязательный или не очень легкий. Каждый предмет мы можем записать два раза. Когда мы его запишем первый раз, можно не сдавать, если нет времени или мы не успели его хорошо изучить, но если предмет записан во второй раз, необходимо его сдать, чтобы нас не отчислили из университета.

В системе кредитов есть проблема несоответствия трудности или важности предмета количеству кредитов, которое можно получить за него на экзамене или зачете. Но в этом есть и определенная выгода для студентов, так как мы можем перейти на другой курс, не справившись с главными предметами, а набрав кредиты на более легких предметах или факультативах. Только в нашем университете существует система выбора кафедр и комбинация кафедр для одного студента (каждый студент может свободно выбрать любую комбинацию, например: музыка – математика, русский язык – физкультура, английский – физика и т.д.). В других университетах эти комбинации уже даны. Также уже после первого курса студент может сделать расширение кафедр, т.е. добавить третью кафедру, если есть силы, время и интерес учиться. Иногда предметы у одного студента могут перекрывать друг друга, это не очень удобно: хотя у студента есть право выбора, куда пойти, - при этом он должен самостоятельно узнать информацию с пропущенных занятий. Иногда между семинаром и лекцией надо выбрать семинар, хотя лекция может быть более интересная. Конечно, «идеальный» студент хотел бы успеть везде, т.к. это важно для его будущей специальности.

Большим плюсом является то, что студент может договориться с преподавателем, когда ему посещать занятия. Так как все студенты и преподаватели имеют свободный доступ к Интернету и свой университетский e-mail, то можно договариваться о занятиях по электронной почте. Существует информационная система факультета (FIS), в ней находится все, что касается учебы каждого студента. Однако мы видим, что чем больше используется Интернет в организации учебного процесса, тем выше потребность в улучшении технического оснащения университета.

Эта система предполагает большую ответственность студента. Зададим себе вопрос: готов ли выпускник средней школы к этой системе? Мы думаем, что, в первую очередь, это зависит от индивидуальных особенностей студентов, их интересов к будущей профессии и желания учиться. Также мы видим, что существует такая глобальная проблема в современном высшем образовании как невозможность длительного индивидуального научного и педагогического общения преподавателя и студента. Это вызвано тем, что по сравнению с тем временем, когда у преподавателя могло быть 2, 3, 10 студентов, резко увеличилось количество людей, получающих высшее образование. Образование стало демократичным и доступным для многих, а современная жизнь предполагает не только увеличение информации, но и

скорости жизни вообще. Поэтому вопрос об индивидуализации высшего образования открыт...

По итогам опроса преподавателей и студентов мы выяснили отношение к кредитной системе: половина преподавателей считают, что эта система слишком демократичная, что в традиционной системе подготовка студентов лучше. А другая половина относится к этому нейтрально. Среди студентов гораздо больше приверженцев новой системы, чем противников.

ОПЫТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ЧЕРНЯЕВА Т.Н.

г. Саратов, ПИ СГУ

*«Если, что и имеет смысл в обучении,
так только приобретаемый опыт...»*

К.Д.Ушинский

Прогресс общества неразрывно связан с процессом преобразования, совершенствования человеческой личности, ее образования как уникального «...процесса созидания, сотворения человека в соответствии с образом, определенным идеалом, который складывается в зависимости от всей совокупности условий и предпосылок социокультурного исторического развития общества» (7, С.51).

Однако образование и статика это взаимоисключающие друг друга понятия. Образование может быть представлено как процесс постоянного движения, успех которого во многом зависит от его постоянных преобразований, совершенствования в соответствии не только с изменяющимися социокультурными явлениями, но и с эволюцией человека являющегося центром всего происходящего.

Сегодня происходит смена акцентов с получения образования «на всю жизнь», означающего базовость, основательность, (как достоинства), но вместе с тем статичность и шаблонность, (явные недостатки) на получение образования идущего «через всю жизнь», предполагающего особую динамичность, совершенствование уже имеющегося уровня, соответствие постоянно изменяющимся педагогическим реалиям, большей свободы, самостоятельности и одновременно высокой самооценки.

Образование есть специфическая деятельность человека, связанная с культурно обусловленным и социально значимым процессом изменения его возможностей. Следовательно, данного от природы человеческого бытия недостаточно и природные задатки нужно развивать, придавая им новую, сверхприродную форму – человеческий образ.

Именно поэтому сегодня, для формирующейся личности особую ценность приобретает именно образовательный процесс, который должен «вытеснить» из педагогического лексикона, мировоззрения шаблон, стереотип, клише под названием «учебно-воспитательный процесс», само название которого исконно содержит массу противоречий. Не останавливаясь подробно, тем не менее.

Если обратиться к истокам данного термина, то его первый кто попытался обозначить терминологически данный процесс – П.Ф.Каптерев в «Дидактических очерках» писал, что «обучение и образование, приучение, воспитание, развитие, увещевание, взыскание и т.д. являются различными свойствами, сторонами и моментами единого педагогического процесса» (2, С.11). На наш взгляд здесь уже подчеркивается его сложность и многогранность, поэтому «сужать» все, что происходит в специально организуемом процессе лишь до двух, причем искусственно разделенных на «учебно» «дефис» «воспитательный» процесс, кажется абсурдным. Тем более, если посмотреть на него не с трибунной позиции учителя-вещателя ЗУНов, а под призмой освоения опыта, где ярко представлены и задействованы два субъекта – учитель и ученик.

В этом случае даже с позиции дефиниций мы постулируем не субъект – объектные отношения, когда обучающийся выступает как пассив, на который направлены все усилия педагога-труженика, а как актив, инициативное лицо САМО заинтересованное в создании собственного образа «Я» = самообразовании = образовательной деятельности (синонимичность смыслового звучания).

Следовательно, образование является терминологически более точным и одновременно смысловым понятием, чем учебно-воспитательный процесс и поэтому допускает наличие нескольких граней изучения, как:

- ценности государственная, общественная, личностная;
- системы множества образовательных (разнотиповых) заведений, отличающихся самыми различными характеристиками;
- процесса – движения к заданной цели путем субъективно-объективных действий преподавателя и обучаемых;
- результата, т.е. качественная характеристика присвоения тех ценностей, которые возникли в процессе образовательной деятельности, которые значимы для экономического, морального, интеллектуального состояния, как государства, общества, так и каждого человека (обучающегося).

Поэтому, не претендуя на глобальность исследования проблемы соотношения опыта и образовательной деятельности/образования обратим внимание на последнее.

Напомним, что впервые опыт творческой деятельности, как самостоятельный термин и одновременно компонент (вид) содержания образования, был выделен И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным. Они отмечали, что под содержанием образования следует понимать объем, характер и уровень знаний, умений и навыков, а так же опыта творческой деятельности и опыта эмоционально- ценностных отношений (4, С.102-103).

Рассматривая содержание образования в аспекте формирования социального опыта, они впервые обратили внимание на то, что традиционно принято считать, что смыслом любого обучения должна стать передача уже добытых обществом знаний о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности и опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Получается, что опыт творческой деятельности, (как и опыт, эмоционально-ценностных отношений), отходит как - бы на второй план.

Не соглашаясь с такой позицией, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин утверждали, что опыт должен стать полноправным, равнозначным компонентом всей системы образования растущей личности. Именно он «... призван обеспечить

готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности...» (4, с.106).

Подтверждение позиции находим в исследованиях Чернилевского Д.В., Филатова О.К. отмечающих, что в «...процессе образования происходит соединение личного опыта растущего человека с социальным опытом, отраженных в научных понятиях, постепенно расчленяющих внутри себя, конкретизирующихся, обогащающихся содержанием» (6, С.13).

Следовательно, образование и образовательная деятельность конечно не равнозначны, но мы полагаем, что они находятся в отношении подчиненности, иерархии – «большого» и «меньшего». Образование, включает в себя образовательную деятельность и поэтому его качество определяется уровнем данной деятельности. И вместе с тем, от состояния образования, тенденций его развития зависит и характер, успешность образовательной деятельности конкретного обучающегося.

Связано это, во многом, с философским пониманием сущности процесса образования (на уровне результата конкретного субъекта). Так, в концепции деятельности (Г.Гегель, К. Маркс, Л.Фейербах и др.) рассматриваются две его стороны: «опредмечивание» и «распредмечивание», выражающее собой противоположность, единство и взаимопроникновение разных сторон человеческой предметной деятельности, в том числе и образовательной.

Эта деятельность есть своеобразная двухсторонняя, взаимодополняющая форма связи субъекта с миром: активное преобразование мира субъектом («опредмечивание») и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя все более широкой части предметного мира («распредмечивание»).

Доказано, что эта деятельность является первичной по отношению, как к субъекту, так и к предмету. И субъект, и объект как бы «обособляются» в процессе деятельности, выделяются из нее. Поэтому главный канал развития субъекта – перевод внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план, внутренние структуры человека (интериоризация), к которым мы и относим опыт.

Получается, что, обладая определенной пластичностью, мобильностью деятельность ведет к изменению в субъекте (личности человека), который в свою очередь, выходит на уровень модификации этой деятельности за счет обратных связей. То есть деятельность, в нашем случае образовательная ведет к обретению учащимся определенного опыта, который в свою очередь

является мощным стимулом и одновременно основой для последующей эволюции всей его деятельности, причем не только образовательной, но и смеем утверждать всех остальных видов деятельности, которыми овладевает человек.. Этот момент как раз и подчеркивает органическую связь и взаимозависимость образовательной деятельности и опыта.

Следовательно, циклический процесс деятельности (деятельность → изменение субъекта (формирование опыта) → деятельность) является источником не только новых образов, новых способностей, интересов, потребностей, но и опыта как субъективной характеристики человека. Воздействуя на внешний мир посредством деятельности, человек меняет не только его, человек тем самым меняет и себя.

Общеизвестно, что деятельность только тогда можно считать таковой, когда она носит осознанный, целенаправленный характер. Однако, рождаясь, ребенок на начальных этапах своего развития, так же как и любое биологическое существо, живет и подчиняется законом природы, для которого характерна инстинктивно-биологическая приспособляемость к окружающему миру. То есть деятельности ребенка предшествует жизнедеятельность, подчиненная инстинктам самосохранения. Ребенок развивается, воспитывается, обучается в обществе, в непосредственном контакте с окружающими его людьми, которые уже с первых моментов существования пытаются передать ему определенный социальный/жизненный опыт. Самостоятельно открыть формы деятельности он может не всегда и часто это происходит путем обращения к уже существующему, накопленному человечеством, (конкретными людьми) опыту: «...обучение вырастает из опыта продуктивной деятельности и к ней же возвращается» (2, С. 63).

Приобретая элементарный (репродуктивный) опыт образовательной деятельности ребенок ощущает некую свободу в своих действиях и пытается перейти к самообразованию, с ему понятными и принятыми целями, задачами и мотивами, приобретая при этом *собственный*, уникальный, субъективный опыт.

В данном плане к нашей позиции близка точка зрения В.Б.Александрова считающего, что «опыт вообще представляет собой специальную форму освоения социальной реальности, выражающую способность человека к совершению им определенной деятельности, а источником опыта является практическая деятельность», т.е. деятельность и опыт оказываются

взаимообусловленными: деятельность порождает опыт, а опыт служит необходимым условием осуществления деятельности (1, С.133).

Вместе с тем, парадокс заключается в том, что, несмотря на тесную связь понятий «опыт» и «образовательная деятельность», они не могут быть однозначно сведены.

Во-первых, если бы опыт и образовательная деятельность непосредственно совпадали, то прекращение последней означало бы немедленное исчезновение и опыта, который в этой деятельности использовался, а это противоречит элементарной логике.

Во-вторых, опыт всегда рассматривается как более широкое понятие, включающее в себя не только способы организации деятельности.

И, наконец, опыт по своему характеру и видам может быть: социальным, субъективным, личностным, эмоциональным, опытом какого-либо конкретного вида деятельности и т.д.

Проведенный науковедческий анализ и собственный опыт теоретической и практической деятельности позволил нам выделить базовые компоненты опыта как составляющей образовательной деятельности обучающихся:

5. Знания, умения, приобретенные в процессе целесообразно организованной образовательной деятельности.
6. Самостоятельное применение их в практической деятельности, (соотнесение с комплексом общепредметных и специальных умений и навыков).
7. Определение новой проблемы (аспектов) и способов и путей ее разрешения.
8. Самостоятельное комбинирование, внесение элементов новизны в собственную образовательную деятельность, (расширение ее когнитивных, операционно-деятельностных, ценностно-ориентационных и др. рамок).

Однако некоторые из этих компонентов могут либо слабо присутствовать, либо отсутствовать вовсе как отдельные составляющие образовательной деятельности конкретного субъекта – учащегося. Он слабо представлен во внутренних структурах развивающейся личности обучающегося и процесс его стихийного формирования (низкий уровень, стереотипизация и др.)

станет тормозом общего развития личности, ее задатков и способностей. «Он не приобретает автоматически вследствие усвоения знаний, умений и навыков и вообще не может быть усвоен в традиционном понимании этого слова (3, С.12).

Формирование любого качества (образования), в том числе и опыта, происходит под влиянием макросреды (общества в целом), мезосреды (региональных особенностей, национальной специфики) и микросреды, то есть непосредственной среды жизнедеятельности человека/ребенка. Формировать можно те качества, свойства, умения, которых еще *нет* во внутренних структурах человека, но которые могут быть «сконструированы» в результате специально создаваемого опыта: опыта переживаний, опыта отношений и деятельности, после чего становится возможным их дальнейшее развитие.

Как отмечал С.Л.Рубинштейн (5, С.192) «...личностные свойства ребенка, его способности, черты характера и т.д., ...не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка...».

Вполне понятно, что у обучающегося опыт – это *приобретаемое* личностное образование, которое может формироваться под влиянием как управляемых, так и неуправляемых факторов, поэтому опыт может быть как позитивен, так и негативен. С целью доминанты первого мы полагаем, опыт необходимо именно формировать – осознанно, целенаправленно, на научной основе, при реальной и продуктивной поддержке со стороны педагогов. Причем, формирование предполагает приобретение некоторой законченности, что и хорошо и плохо одновременно. Хорошо, так как сформированность чего-либо представляет определенный фундамент личности, а плохо, потому, что может одновременно служить и тормозом ее развития.

Формирование предполагает как бы внешнюю направленность, (от одного субъекта к другому), то развитие детерминируется не только внешними процессами, (в этом оно во многом совпадает с формированием), но и глубокими *внутренними* изменениями (физическими, психическими, наследственно- биологическими), изменениями своего «Я», своего «S». Анализ процесса саморазвития приводит к выводу, что этот процесс не во всем и не всегда сознательный, целенаправленный – чаще происходит на спонтанном, эмоциональном уровне. Следовательно, по отношению к опыту как составляющей образовательной деятельности обучающегося необходимо подходить с позиции формирования, предполагая, что параллельно с этим

процессом, во взаимосвязи и взаимозависимости происходит еще один процесс – процесс *развития* этого опыта.

К несомненным достоинствам такого подхода можно отнести то, что обучающийся приобретает еще до окончания образовательного учреждения, (вне зависимости от его специфики) собственный опыт и начинает на всю систему теоретических знаний смотреть через призму опыта, постоянно соотнося, связывая теорию с реальной практикой. Это отражается на развитии его уверенности, ответственности, личностной компетентности, творческой самостоятельности, а самое главное (в аспекте рассматриваемого вопроса) – открывает перспективы для перманентного состояния движения в образовании и к образованию.

Поэтому опыт является одновременно как компонентом, составляющей образования и образовательной деятельности обучающегося, так и ее результатом, который должен приобретаться не стихийно, а целенаправленно и организовано. Только в этом случае он может полноценно восприниматься как личностно-деятельностное образование, создаваемое в результате формирования в неразрывное целое знаний, умений и самостоятельной деятельности, дающее возможность не только определять новую проблему, способы и пути ее разрешения, но и самостоятельно комбинировать, вносить элементы новизны в собственную практическую деятельность.

Литература

14. Александров В.Б. Понимание и социально- познавательный опыт субъекта //Опыт и его место в социальном познании. – Калинин: Изд-во Калининский гос. ун-т., 1984. – С. 129- 139.
15. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций. – Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 1996. – 107 с.
16. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). Автореф. дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 23 с.
17. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 68 с.
18. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии. – М., 1973.

- 19.Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. – М.: Экспедитор, 1996. –288 с.
- 20.Шими́на А.Н. Педагогический опыт в свете универсальной человеческой практики. //Методические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования педагогического опыта: Тезисы докладов на 9 сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. /Под ред. Э.И.Моносзона. – М., 1978. – 72 – 75.

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. П. Шестакова, г. Тюмень

Современная ситуация всемерно побуждает педагогов обращаться к идее индивидуализации учебного процесса, так как культура индивидуального образования максимально приближается к потребностям современного выпускника школы.

Учителя иностранных языков Гимназии Российской Культуры все более сознательно и целенаправленно реализуют содержание латинского термина **«educare»**, который означает: уменьшать степень психического напряжения ученика, внушать уверенность в себе, культивировать желание и способность к самостоятельному образованию. Таким образом, это понятие помогает нам принять такую особенность культуры индивидуального образования как неразделимость процессов воспитания и учения. Е.А.Александрова принципиально подчеркивает синтез воспитания и *учения*, а не обучения. Со стороны гимназистов нашей школы это выражается в желании видеть в учителе иностранного языка партнёра, друга, индивидуального консультанта. Мы же, учителя, стремимся максимально способствовать тому, чтобы наши *младшие коллеги* (так называют сами себя выпускники 2005 года) научились постепенно брать на себя свою долю ответственности за собственную жизнь.

К сожалению, приходится констатировать, что современные дети пока ещё не привыкли работать в индивидуальном свободном режиме, поэтому нам представляется целесообразным культивировать *педагогическое сопровождение как форму работы каждого педагога.*

Как часть этого процесса, на наш взгляд, в учебной деятельности должно более значимо выступать становление контрольно-оценочного звена. Если в младшем школьном возрасте дети полноценно освоят действие самоконтроля и самооценки, то дальнейшее формирование ученика будет происходить без особого труда, так как появится рефлексивный вектор в детском сознании и деятельности. Это тем более важно, что пока на поверхность выходит один из воспитательных просчётов взрослых – как педагогов, так и родителей: мы не учим детей испытывать радость от преодоления трудностей, а ведь именно это качество необходимо, чтобы жить в постоянно меняющемся мире.

Между тем, воспитание навыка самооценки позволяет ученику почувствовать, что он МОЖЕТ достичь успеха в учении. В современной европейской методике и нашей гимназии получают распространение новые способы фиксирования успехов ученика, например, портфолио или листы «I-can-do sheets», которые позволяют учителю вдохновлять своих младших коллег на планирование новых достижений. Проектная деятельность – это также отличная возможность для ученика осознать, КАК совершается учение и ЧТО делает его успешным. Содержание умений и навыков, формируемых у наших учеников для успешного проекта, отражено в таблице (синтез воспитания и учения):

У ОтОбВо
ме но щесп
ни шеуч ит
я, ни еб ыв
ко я, ныае
то ко е м
рыто на ые
е рывыче
по е ки рт
тр на ы
еб до дл

уюво	я
тс сп	ус
я ит	пе
ыв	ш
ат	но
ь	й
в	со
се	ци
бе	ал
	из
	ац
	ии

Названия *класс-проектов* тоже подчёркивают сильный воспитательный акцент: «Положительный опыт Тюменской области в социальной политике», «Россияне – счастливая нация?», «Ценности, которые мы выбираем». В указанных проектах учащиеся исследуют, как в Тюменской области решаются проблемы подростков и молодежи, какие ценности наиболее значимы для выпускников гимназии, не соглашаются с международными исследованиями, относящими россиян в разряд несчастливых людей. В процессе исследований формируется и поддерживается чувство гражданской гордости за регион и страну. Выявляется чрезвычайно важный для педагогов гимназии факт, что выпускники ценят в жизни коллективизм и профессионализм и готовы брать на себя ответственность за собственное образование.

Мы учитываем, КАК ученик учится, а не просто, ЧТО он учит, и учим самого ученика осознавать это. Наша задача также помочь осознать, *какие* способы учения ведут его к успеху. Есть уверенность, что приобретённые индивидуальные стратегии успеха будут поддерживать наших учеников и после окончания гимназии.

Способы и средства построения обратной связи, называемые встроенной диагностикой, были опубликованы нами в материалах третьей региональной научно-практической конференции, проводимой ежегодно Гимназией Российской Культуры ТГИМЭУП. В 2004-2005 учебном году выпускники гимназии стали участниками социологического опроса о роли уроков английского языка в их образовании. Полученные данные иллюстрируют результативность педагогического сопровождения учеников даже отдельными педагогами-энтузиастами, которые понимают, что, прежде всего, их задача – развивать ребенка, и, во вторую очередь, – учить своему предмету. Если же ввести в школьную практику институт тьюторства, то наш вклад в образование школьников будет более значительным, так как, на наш взгляд, педагогическое сопровождение содержит в себе большие потенциальные возможности для формирования не просто познавательных способностей, а гораздо шире – мировоззрения школьников.

Литература:

4. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003. 450 с.
5. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Как организовать индивидуальное образование в школе? (теория и практика) М.: Сентябрь, 2005. 206 с.
6. Культурологические основы модернизации образования. материалы III региональной науч.-практ. конференции. Тюмень: изд-во ТГИМЭУП. 2004.

Сведения об авторах

HANČIKOVÁ P., студентка педагогического факультета университета Градца Кралове (PDF УНК), *г. Градец Кралове, Чешская Республика, УНК.*

KLUMPLEROVÁ K., студентка педагогического факультета университета Градца Кралове (PDF УНК), *г. Градец Кралове, Чешская Республика, УНК.*

Александрова Екатерина Александровна, к.п.н., доцент кафедры педагогики педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов.

Анохин Сергей Михайлович, к.п.н., заведующий кафедрой машиноведения и информационных технологий Стерлитамакской государственной педагогической академии, Респ. Башкортостан, г. Стерлитамак.

Бабаян Карине Рачиковна, преподаватель иностранных языков Саратовского юридического института МВД России.

Белова Наталия Александровна, педагог по классу фортепиано детской музыкальной школы им. Балакирева, в г. Саров Нижегородской области.

Белякова Евгения Гелиевна, доцент, кандидат психол. наук, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского госуниверситета.

Бем Наталья Александровна, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Березенцева Анна Ивановна, педагог-психолог гимназии российской культуры ТГИМЭУП., г. Тюмень.

Богомолова Татьяна Юрьевна, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.

Бочаров Евгений Александрович, ассистент кафедры гимнастики БГПУ, аспирант кафедры спортивных дисциплин БГПУ, г.Барнаул.

Буланая М.В. - к.б.н., доцент кафедры начального естественно-математического образования ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

Бурмистрова Марина Николаевна, к.п.н., заведующая педагогической практикой педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов.

Ванжа Виталий Васильевич, зам. директора по УВР МОУ «Гимназия № 3» г. Саратова.

Вебер Дмитрий Александрович, ассистент кафедры гимнастики БГПУ, аспирант кафедры спортивных дисциплин БГПУ, г. Барнаул.

Войнах О.В., преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.

Воронова Елена Николаевна – ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

- Вострикова Татьяна Викторовна**, заместитель директора по информатизации, МОУ: Технический лицей при Донском государственном техническом университете, г.Ростов-на-Дону.
- Вотякова Аза Хамитовна**, доцент, преподаватель секции иностранных языков для гуманитарных факультетов СыктГУ., г.Сыктывкар.
- Вятчина Лариса Борисовна**, учитель начальных классов гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.
- Галимова З.Ф.**, УдГУ г. Ижевск.
- Голованова Ирина Фёдоровна**, ассистент преподавателя кафедры иностранных языков Ульяновского высшего военно-технического училища (института), аспирант кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н.Ульянова.
- Григорашкина Александра Геннадьевна**, студентка группы 4с2, Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.
- Григорьева Марина Владимировна**, канд. психолог. наук, доцент кафедры психологии образования Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
- Гриценко Вероника Валерьевна** – педагог дополнительного образования, научный сотрудник ДЮЦ № 3 г. Ульяновска.
- Евдокимова Анастасия Игоревна**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Евсина Анна Александровна**, аспирант, старший преподаватель кафедры ПМНО ф-та пед., психол., и коммуникативистики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.
- Емельянова Ирина Никитична**, кандидат педагогических наук, доцент Тюменского государственного университета.
- Закирова Альфия Фагаловна** - доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского госуниверситета.
- Знаменская Лариса Федоровна** – зам.директора ДЮЦ №3 г. Ульяновска по научно-методической работе.
- Золотухина Инна Анатольевна**, ассистент кафедры физического воспитания БГПУ, аспирант кафедры спортивных дисциплин БГПУ, г.Барнаул.
- Иванаевская Елена Александровна**, научный сотрудник лаборатории воспитания и дополнительного образования Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.
- Иванова Любовь Михайловна**, к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки» ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова».
- 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.

Колчанова Елена Августовна, учитель мировой художественной культуры гимназии российской культуры ТГИМЭУП

Кощеев Сергей Федорович, соискатель кафедры педагогики педагогического института СГУ им. А.Г.Чернышевского, г. Вольск.

Крайник Виктор Леонидович, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Барнаульского государственного педагогического университета.

Краля Надежда Александровна, заместитель директора по УВР технико-экономического колледжа г. Белоярский.

Крутова Галина Михайловна, к.п.н., доцент, начальник общего отдела Педагогического института при СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Ксенафонтов Сергей Сергеевич, студент 5 курса СГАУ им. Н.И.Вавилова..... оплачено

Козлякова Е.В., Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского г. Саратов.

Кузьмин Алексей Михайлович, старший преподаватель кафедры физической культуры СГАУ им. Н.М.Вавилова.

Куликова Е.Г. – педагог-технолог Гуманитарной академии (Балаковский филиал СГУ), соискатель кафедры начального естественно-математического образования ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

Курилова Светлана Юрьевна, старший преподаватель СевКавГТИ, г. Ставрополь.

Лазарева Юлия Валерьевна, ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии Тюменский государственный университет, г. Тюмень.

Ларионов О.И. - к.п.н., доцент кафедры начального естественно-математического образования ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

Ларюшина Е.А., аспирантка СГАУ им. Н.И. Вавилова.

Легошин Георгий Михайлович, к.т.н., доцент СГАУ им. Н.И. Вавилова.

Логинов Дмитрий Александрович, студент IV курса биологического факультета СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Логинова Елена Александровна, ассистент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ТюмГУ, г. Тюмень.

Лукашенко Надежда Петровна, к.п.н., доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Лукинова Тамара Михайловна, аспирант Ставропольского Государственного университета.

Маврина Ирина Андреевна, д.п.н., профессор, заведующая кафедрой социальной работы Омского государственного педагогического университета.

- Манжос Наталия Николаевна**, к.п.н., наук, ст. преподаватель ПИ СГУ имени Н.Г. Чернышевского, преподаватель Саратовского художественного училища имени А.П. Боголюбова, Почетный работник среднего профессионального образования РФ.
- Минина Ольга Георгиевна**, кандидат филологических наук, доцент, зав. секцией иностранных языков для гуманитарных факультетов Сыктывкарского государственного университета.
- Митрофанова Елена Александровна**, к.п.н., преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.
- Мишевцова Наталья Алексеевна**, учитель русского языка и литературы гимназии российской культуры тюменского государственного института мировой экономики, управления и права.
- Морозова Е.Е.** - к.б.н., доцент, зав. кафедрой начального естественно-математического образования ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.
- Муравьева Наталия Игоревна**, учитель математики МОУ СОШ с углубленным изучением предметов № 4 г. Саратов
- Никитина Наталья Николаевна**, докт. пед. наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.
- Николаева Ирина Александровна**, преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова».
- Омельчук Ирина Геннадьевна**, учитель начальных классов Гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.
- Палецкий Сергей Викторович**, директор МОУ средней школы п.Верхнеказымский Белоярского района, Тюменской области.
- Панова Нина Васильевна**, к.п.н., доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Отличник физкультуры и спорта, учитель выс. кат, зам. дир школы выс. кат, педагог-психолог выс. кат., г. Санкт-Петербург.
- Папшева Лилия Валентиновна**, к.п.н., доцент кафедры психологии образования Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
- Паринова Галина Константиновна**, член-корр. МААН, профессор, зав. кафедрой педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Пилюгина Светлана А.** доцент, кафедра педагогики ИПКРО, г. Саратов.
- Пилюгина Александра Николаевна**, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Писаренко Алла Николаевна**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Рогаткина Оксана Игоревна**, студентка группы 4с2, Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.
- Романова Ольга Владимировна**, к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки» ФГОУ ВПО

«Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова».

Савосько Т.Н., преподаватель Белоярского технико-экономического колледжа.

Савченко А.В., преподаватель Вольского военного института тыла

Самсонов Вадим Борисович, д.ф.н., профессор ИАП РАН.....
оплачено

Свиридов Александр Николаевич, к.п.н., доцент, практический психолог-менеджер, Барнаульский государственный педагогический университет.

Седов Александр Николаевич, доцент кафедры «БЖ» СГАУ им. Н.И. Вавилова.

Семенова Елена Владиленовна, к.п.н., доцент, член-корр. МАНПО зав. кафедрой иностранных языков Лесосибирский педагогический институт филиал Красноярского государственного университета.

Соколова О.И., к. п. н. доцент кафедры перевода и информатики Ростовского государственного педагогического университета.

Сорокина Наталья Владимировна, учитель биологии МОУ «Гимназия № 87» г. Саратова.

Спирин Евгений В., аспирант педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского, ассистент кафедры физического воспитания ПИСГУ..... не оплачено пока

Старостин Николай Иванович, ст. преподаватель кафедра ИСиТО г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Стрелкова Елена Васильевна, преподаватель Вольского медицинского училища, г.Вольск.

Строкова Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Заслуженный работник высшей школы РФ.

Тарасова Людмила Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Тимофеева А.Г. - к.х.н., доцент кафедры начального естественно-математического образования ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

Толстова Галина Геннадьевна, доцент, преподаватель секции иностранных языков для гуманитарных факультетов СыктГУ, г.Сыктывкар.

Торгунакова Ирина Владимировна, студентка группы 4с2, Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.

Ушакова Евгения Владимировна, ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Фадеева Т.Ю., г. Саратов, ПиСГУ.

- Федорова Екатерина Павловна**, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Фимушкина Л.В.**, к.п.н., преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.
- Фролова Наталья Викторовна**, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Самарского филиал РГГУ.
- Черняева Татьяна Николаевна**, к.п.н., доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Шевцова Галина Васильевна**, к.п.н., доцент кафедры английского и французского языков Южно-Российского государственного технического университета Новочеркасского политехнического института.
- Шестакова Валентина Петровна**, учитель английского языка гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.
- Шестакова Татьяна Николаевна**, учитель математики и информатики Ростовского областного училища олимпийского резерва
- Якса Наталья Владимировна**, к.п.н., преподаватель кафедры педагогики Таврического национального университета, Украина, г. Симферополь.