

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике

Материалы чтений К.Д. Ушинского

Часть 1

Ярославль
2008

ББК 74я434+88я434
УДК 37.013
Ч 391

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Ч 391 Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике: материалы чтений К.Д. Ушинского. Ч. 1. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. 284 с.

В сборнике опубликованы материалы докладов 62-й научной конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского. Представлены результаты исследований в области педагогики и психологии ученых, аспирантов, соискателей, а также учителей-практиков. Книга рассчитана на читателей, которых волнуют проблемы психолого-педагогической теории и практики.

Редакционная коллегия: М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.В. Борисова, А.В. Золотарева, В.А. Мазилов, Д.С. Молоков, Н.В. Нижегородцева, С.Л. Паладьев.

ISBN 978-5-87555-423-2
ISBN 978-5-87555-424-0 – Ч. 1

© Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

Рожков М.И. Социально-педагогическая деятельность: сущность, структура, функции	8
--	---

СЕКЦИЯ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Гаврилова Т.Н. Взаимодействие учительского института с социальной средой Ярославской губернии (1808-1918 гг.)	17
Тишко А.Б. Взаимодействие Ярославского педагогического института и школ по материалам региональных педагогических изданий 20-х гг. XX века	21
Колпаков Г.А. История трудовой школы. Ярославская область. ШКМ в 1930-е годы	25
Успенский В.Б. ФПК – эффективная форма взаимодействия вуза и школы	27
Корсикова Е.Н. ЯГПУ имени К.Д. Ушинского и средняя школа № 43 имени А.С. Пушкина: этапы взаимодействия и сотрудничества	31
Молоков Д.С. Воспитательная система школы-интерната Ю.С. Кашкина	37
Гаибова В.Е. Основные вехи истории Угличского педагогического колледжа	41
Гвоздецкий М.Ю. Народность воспитания в понимании К.Д. Ушинского	45
Мазаева М.В. Частная и общественная благотворительность в Ярославской губернии (вторая половина XIX – начало XX вв.)	48
Антонов Е.Б. Экскурсии в педагогической деятельности ярославских преподавателей начала XX века	53
Данилова Л.Н. К теории школьных реформ (на примере развития общего образования ФРГ)	59
Сергеева Т.В. О подходах к определению понятия «компетенция» в современной педагогической литературе	64
Кулезнева И.Н. Профессиональная идентичность как предмет психолого-педагогических исследований	69
Новожилова М.В. Взаимодействие дошкольного и дополнительного образования в условиях микрорайона	73

Негода Т.В. Аудиовизуальные средства обучения в системе самообразования учителя	77
Узорова Е.А. Управленческая команда УДОД: этапы формирования	80
Кузьмин С.В. Сетевое взаимодействие в допрофессиональной подготовке школьников	84
Лончаков М.А. Патронатная семья: «за» и «против»	87
Друзин В.Н. Игровая компьютерная аддикция как психолого-педагогический феномен	92
Милкова Л.А. Проблема понимания текстов на уроках истории	95
Мосунова Л.А. Влияние адекватного восприятия художественной литературы на развитие личности	100
Егорова О.Б. Принципы формирования малых групп для осуществления проектной деятельности в средних специальных учебных заведениях технического профиля	107
Сакулин А.М. Проблема формирования профессиональной компетенции курсантов	111

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Подсекция 1

Байбородова Л.В. Воспитательные возможности учебного процесса	114
Мудрова Н.А. Развитие взаимодействия родителей и детей в сельском муниципальном районе	118
Никаноров В.И. Развитие социального партнерства в муниципальной образовательной системе	122
Журавлев Д.Н. Оценка творческих достижений учащихся	126
Щелкунова Л.А. Подготовка студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся	130
Харисова И.Г. Особенности использования современных педагогических технологий в условиях реализации индивидуально ориентированного подхода в сельской школе ..	134
Белкина В.В. Анализ развития сфер индивидуальности учащихся сельских и городских школ	138

Курносова С.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников: выводы из антропологической теории К.Д. Ушинского	141
Балабанова И.А. Проблема социализации детей-сирот в учебном заведении профессионального типа	145
Кириченко Е.Б. Особенности социально-педагогического сопровождения детей-сирот	148
Лерман Л.В. Методологические основы музыкальной теории	150
Зайцева Н.В. Индивидуальный подход к учащимся начальной школы при проведении контрольных работ	153
Холодаева О.В. Создание условий организации дошкольного образования в логике модернизации системы образования	156
Кишляк О.В. Интегративный подход как теоретическая основа предпрофильной подготовки школьников	159
Кудрявцева Т.Н. Критерии и показатели эффективности деятельности учреждения начального профессионального образования	161
Кучеряну М.Г. Концептуальные подходы к дистанционному образованию в зарубежных странах	165

Подсекция 2

Чернявская А.П. Индивидуализация обучения студентов при изучении курса «Педагогические технологии»	170
Рябчикова С.Б. Духовно-личностное становление младшего подростка	173
Петрова Л.А. Проблема формирования профессиональной компетентности в условиях информатизации образования	176
Рощина Г.О. Внедрение системы менеджмента качества как инновационная деятельность образовательного учреждения	180
Сероева Н.С. Информационные технологии как средство и основное условие обеспечения качества обучения	183
Кротова М.В. Развитие креативности учащихся СПО по специальности «Дизайн»	185

Надежкин Е.Г. Содержательное и организационно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в военном вузе	188
Гуменный В.В. Формирование готовности военных специалистов к профессиональной деятельности	191
Монахов О.Н. Межнациональное общение курсантов как педагогическая проблема	195
Гречин Б.С. Дидактический потенциал современных средств оценивания результатов обучения	199
Бужделев В.Г. Формы и методы оценивания учебных достижений студентов вуза	202
Герасименко К.М. Формирование субъектной позиции студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин	205
Задорожная И.В. Мониторинг профессионального роста преподавателей ЯриПК	208
Погодина А.А. Проблема бытового терроризма как явление современной школы	211
Ананьин Г.Е. Различные взгляды на сущность системного подхода	215
Игнатенко Е.С. Неопределенность как одно из условий принятия решений	217

СЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

Родонова С.Ю. Принципы педагогического сопровождения трансформации этнокультурных стереотипов в процессе обучения иностранцев русскому языку	222
Лекомцева Е.Н. Взаимодействие органов ученического самоуправления в школе	225
Макеева Т.В. Воспитание патриотизма у учащихся в учреждениях дополнительного образования	228
Сапожникова Т.Н. Воспитание гражданской ответственности в волонтерской деятельности детских общественных объединений	234
Соколова М.В. К вопросу о соотношении индивидуальной и исторической памяти	240

Лунева Е.С. Особенности определения понятий «конфликт» и «конфликтная ситуация»	243
Малыгина О.А. Реабилитация подростков с девиантным поведением в социозащитных учреждениях	248
Тарханова И.Ю. Социальное взаимодействие как фактор оптимизации работы с семьями группы риска	252
Бочкарева О.В. Вопросно-ответная структура организации дидактического диалога	254
Люкманов А.А. Обзор молодежных неформальных объединений первой половины XX века	260
Коряковцева О.А. Технологии развития общественно-политической активности молодежи	265
Пятунина В.М. Личностные основы социальной устойчивости	267
Зайцева М.А. Исторические предпосылки воспитания социальной активности школьников в 50-80 гг. XX века ..	270
Сергеева О.А. Закономерности и принципы формирования эмоционального компонента социально-педагогического сопровождения учебного процесса	274
Сакулин М.Г. Высшее профессиональное образование: современные направления обучения	277
Тихомирова Л.Ф. Формирование здорового образа жизни будущих педагогов в процессе их обучения	280
Контров Г.Е. Социально-педагогическое сопровождение личностного развития подростков в условиях детских организаций	282

Социально-педагогическая деятельность: сущность, структура, функции

В научной литературе термин "деятельность" имеет весьма широкое распространение. В философии термин "деятельность" обозначает понятие инструмента изучения общественной жизни в целом, отдельных ее форм, исторического процесса.

Под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного продукта материальной или духовной культуры.

Деятельность порождается встречей потребности с сопротивлением, препятствием. Предметность деятельности и заключается в предметном характере сопротивления, оказываемого субъекту средой, миром предметов, в котором ему приходится действовать. Однако человек живет и действует не только в мире предметов, но и в социальной среде. К предметному сопротивлению удовлетворения потребностей добавляется социальное сопротивление в виде норм, правил, запретов и т.д. Следовательно, человеческая деятельность столь же социальна, сколь и предметна.

Р.Х. Шакуров считает: по отношению к субъекту «главная функция деятельности состоит в том, что она обеспечивает преодоление барьеров, мешающих удовлетворению его потребностей» [5. С. 107]. При этом он определяет деятельность как исторически конкретную форму «активности человека по преодолению различных преград, мешающих достижению его целей, – получению доступа к определенным ценностям, удовлетворяющим его потребности» [5. С. 121].

В.Д. Шадриков выделяет в качестве составляющих психологической системы деятельности:

- мотивы;
- цели;
- программы;
- информационную основу;
- принятие решений;
- подсистему деятельностно важных качеств [4. С. 12].

При этом любая деятельность включает процесс преобразования объекта деятельности и полученный результат. Деятель-

ность включает в себя потребность – мотив – задачу – средства (решение задачи) – действия – операции. При этом задача, достижения, действие соответствует цели и условиям ее достижения, действие соответствует цели, операция – условиям.

Несомненно, что мотивация социально-педагогической деятельности у каждого субъекта этой деятельности разная и зависит от многих факторов. Психологи достаточно подробно изучали мотивацию трудовой деятельности человека.

Социальная педагогика как практика предполагает организацию социально-педагогического процесса. Такая организация в научной литературе получила название «социально-педагогическая деятельность». В.А. Никитин справедливо называет ее ключевым понятием социальной педагогики, считая главной задачей «обеспечение образовательно-воспитательными средствами направленной социализации личности» [2. С. 35].

М.А. Галагузова считает, что «социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе» [3. С. 105].

Нельзя полностью согласиться с М.А. Галагузовой. Дело в том, что социально-педагогическая деятельность бывает профессиональной и непрофессиональной, в зависимости от ее субъекта.

В процессе освоения и в ходе самой социально-педагогической деятельности происходит трансформация мотивов субъектов социально-педагогической деятельности.

Психологи выделяют три категории потребностей: материальные, духовные и социальные. Несомненно, что мотивация социально-педагогической деятельности включает в себя все перечисленные группы. Однако в силу специфики социально-педагогической деятельности у субъектов этой деятельности доминируют социальные потребности.

В.Д. Шадриков справедливо считает, что определение личностного смысла деятельности невозможно без обращения к категориям добродетели, добра и зла [4. С. 20].

Социально-педагогическая деятельность, по сути, является добродетельной по отношению к себе и другим. По высказыванию В.Д. Шадрикова, осознание того факта, что деятельность добродетельна, является основой для ее осуществления.

тельна, выступает «высшим мотивом и оказывает решающее воздействие на методы и способы достижения цели» [4. С. 20-21].

Рассматривая психологию профессионального развития педагога, Л.М. Митина охарактеризовала структуру педагогической деятельности. Рассматривая социально-педагогическую деятельность как разновидность педагогической, мы определили ее специфику.

В структуру социально-педагогической деятельности (по аналогии со структурой педагогической деятельности Л.М. Митиной) входят:

1. Социально-педагогические цели и задачи. При этом в каждой ситуации субъект социально-педагогической деятельности имеет дело с иерархией целей и задач.
2. Подготовительная работа
3. Социально-педагогические средства и способы решения поставленных задач.
4. Анализ и оценка социально-педагогического влияния.

Какова же цель социально-педагогической деятельности? Учитывая многообразие этой деятельности и ситуативный характер решаемых субъектом деятельности социально-педагогических задач, чрезвычайно трудно сформулировать общую единую цель социально-педагогической деятельности.

Но есть инвариантные компоненты, которые присутствуют в любой цели социально-педагогической деятельности.

М.Д. Горячев и Т.А. Фокина определяют цель социально-педагогической деятельности как «создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в школе». Такое понимание цели, с одной стороны, выходит за рамки собственно педагогической деятельности, с другой, - ограничивает социально-педагогическую деятельность только преодолением негативных явлений.

И.А. Липский считает, что целью практической социально-педагогической деятельности является гармонизация взаимодействия (отношений) личности и социума для сохранения, восстановления, поддержания, развития социальной активности этого человека [1. С. 45].

Не опровергая эту позицию И.А. Липского, мы считаем, что цель социально-педагогической деятельности надо трактовать шире, исходя из понимания сущности социализации, сформулированной Р.Х. Шакуровым, рассматривающим ее как получение доступа к социальным ценностям [5. С. 122].

Исходя из предмета социальной педагогики, рассматривающего регулирование отношений человека и социальной среды с целью его социального развития, мы можем рассматривать цель социально-педагогической деятельности как продуктивное содействие человеку в получении им доступа к социальным ценностям, удовлетворяющим его потребностям.

Такое содействие отражает суть социального воспитания человека, направленного на формирование социальности как интегративного качества личности в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного саморазвития как субъекта социальных отношений.

Можно выделить основные направления решения этой задачи, которая предполагает формирование:

- социальной адаптивности;
- социальной автономности;
- социальной ответственности;
- социальной активности.

Именно такое рассмотрение цели социально-педагогической деятельности базируется на субъектно-субъектном подходе, предполагающем активную позицию самого объекта социально-педагогического влияния.

Как считает Р.Х. Шакуров, «цель апеллирует к потребности, к человеческим устремлениям, а задача к действиям» [5. С. 122].

Кто же является субъектами социально-педагогической деятельности?

Этот вопрос достаточно сложный. Прежде всего, исходя из понимания активной позиции самого человека в системе социальных отношений, мы можем говорить о том, что субъектом регулирования этих отношений является сам человек. Однако, когда мы говорим о целенаправленной социально-педагогической деятельности, предполагающей влияние одного человека на другого, мы выделяем несколько групп таких субъектов.

Субъектами социально-педагогической профессиональной деятельности являются две группы профессионалов.

К первой группе необходимо отнести, прежде всего, социальных педагогов, для которых социально-педагогическая деятельность является основной.

Ко второй группе необходимо отнести тех специалистов, в работе которых решение социально-педагогических задач входит в круг основных профессиональных обязанностей. Это социальные работники, организаторы работы с молодежью, школьные психологи, классные руководители, воспитатели, менеджеры социальной сферы, служители церкви и др.

Реализация социально-педагогических задач занимает важное место в жизни тех, кто их реализует постоянно на *непрофессиональной основе*: родители и родственники ребенка, руководители и члены общественных объединений и организаций, волонтеры.

Как бы ни осуществлялась социально-педагогическая деятельность, на профессиональной или на непрофессиональной основе, ее психологическая система, содержание и структура являются общими для всех реализующих ее субъектов.

Пути решения социально-педагогических задач субъектами социально-педагогической деятельности раскрываются в **функциях**, которые представляют собой комплекс действий; их реализация обеспечивает достижение указанных выше цели и задач.

Можно выделить две группы функций: **инвариантные** (реализация которых присуща всем задачам, решаемым в процессе социально-педагогической деятельности) и **вариативные** (которые используются для решения конкретной задачи).

Инвариантные функции можно разделить на две группы: **целевые** и **инструментальные**.

Первая целевая функция формирования социальной компетентности молодого человека осуществляется через его **социальное обучение**.

Что такое социальная грамотность? Человек, приходящий в человеческое общество, должен знать прежде всего нормы общества, те правила, по которым живут люди, и не только правила, но и те законы, которые он должен выполнять как гражданин.

Вторая целевая функция – **создание условий для социального самоопределения**, то есть для выбора личностью своей социальной роли и социальной позиции в системе социальных от-

ношений на основе осмысления своих жизненных целей, предполагающих включение личности в эту систему социальных отношений.

Самоопределение является центральным механизмом становления зрелой личности, состоящим в осознанном выборе человеком своего места в многообразных социальных отношениях.

Проявление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление иметь собственную позицию в структуре различных связей между людьми.

Третья целевая функция – **содействие в преодолении трудностей социализации**, возникающих на фоне проблемных отношений с окружающей социальной средой, – реализуется через социально-педагогическое сопровождение.

Основными направлениями реализации данной функции являются:

- **Адаптация человека** к новым для него жизненным ситуациям, например, переезд в другой город, приход в семью нового человека, участие в неизвестном ранее событии и т.п. Эта составляющая социально-педагогического сопровождения способствует адекватному социальному выбору ребенком своей позиции в новых, ранее неизвестных ему условиях. Адекватной адаптации молодого человека способствуют совместный с ним анализ новой ситуации, определение его отношения к ней, поиск вместе с ним способов поведения.

- **Коррекция ценностей** молодых людей, существенно влияющих на их поступки и поведение. Прежде всего речь идет о молодых людях, склонных к девиантному и деликвентному поведению. В этом случае педагоги призваны на основе реализации всех вышеперечисленных функций скорректировать отношение молодого человека к окружающему миру, изменить стереотипные для него нормы поведения, сделать его поступки более осмысленными и самостоятельными.

- **Преодоление личностных кризисов** в жизни людей, связанных с неадекватной оценкой возникающей ситуации, определяемой важным для их жизни событием и отношениями между людьми.

Помимо перечисленных выше функций, необходимо выделить инвариантные инструментальные функции, обеспечивающие

решение всех перечисленных задач. К ним относятся **информационно-диагностическая, коммуникативная, прогностическая и организаторская** функции.

Реализация **информационно-диагностической** функции в социально-педагогической деятельности предполагает выявление причин возникающих у детей проблем и затруднений, выбор наиболее подходящего педагогического средства и создание благоприятных условий для решения детьми имеющихся у них проблем.

Реализация **диагностической** функции социально-педагогического сопровождения предполагает прохождение ряда этапов:

- 1) изучение практического запроса;
- 2) формулировка проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- 4) выбор метода исследования;
- 5) использование метода;
- 6) формулировка социально-педагогического диагноза;
- 7) поиск средств организации работы с молодыми людьми.

Рассматривая реализацию **коммуникативной** функции, организаторы должны четко представлять, что протяженность, форма, глубина общения с молодым человеком определяются прежде всего необходимостью и достаточностью для разрешения его затруднений.

Необходимы соответствующая подготовка к общению, установление контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения, постоянное уточнение ролей участников коммуникации, а также коррекция состояния. Соблюдение правила субъектности, как мы уже отмечали, предполагает, что подросток активен, он осуществляет самостоятельное разрешение собственного затруднения с помощью педагога.

Для достижения целей социально-педагогической деятельности большое значение имеет реализация **прогностической** функции.

Суть ее реализации заключается в обосновании определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными молодыми людьми в социуме, и в опоре на достоверные дан-

ные. На основе этого прогноза осуществляется создание проекта взаимодействия с молодыми людьми.

Прогноз базируется, как правило, на психосоциальном анализе жизни людей, анализе факторов биопсихогенного характера.

Эффективность работы по изучению данной группы факторов зависит от взаимодействия и сотрудничества организатора работы с молодежью и психолога.

Среди факторов, позволяющих прогнозировать поведение молодых людей и возникновение у них проблем, важное место занимает положение молодого человека в группе. Изучая положение индивида в группе, необходимо провести анализ всех групп, в которые входит молодой человек. Это учебный и производственный коллективы, группы по интересам межличностного общения и т.д.

Следующий фактор, который необходимо учесть при прогнозировании, – влияние референтной группы на молодого человека.

Все вышеуказанные факторы находятся в тесной взаимосвязи. Для конкретного молодого человека или группы учащихся тот или иной фактор может являться доминирующим.

Реализация **организаторской функции** предполагает использование организатором работы с молодежью ситуаций, мероприятий для решения возникших проблем. Такие ситуации имеют большое значение для социально-педагогического сопровождения, если они эмоционально значимы для ребенка и осознаются им как событие его жизни. Реализация данной функции предполагает как организацию молодежных групп, так и координацию деятельности социальных институтов, взаимодействующих с молодежью.

Каждой из перечисленных выше задач соответствуют доминирующие функции, реализация которых в большей степени способствует ее решению.

Библиографический список

1. Липский, И.А. Социальная педагогика: методологический анализ [Текст]: уч. пособие. - М.: Сфера, 2004.
2. Социальная педагогика [Текст] /под. ред. В.А. Никитина. - М.: Владос, 2000.
3. Социальная педагогика [Текст]: курс лекций / под. общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000.

4. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст]. - М., 1994.
5. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики) [Текст]. - Казань, 2001.

СЕКЦИЯ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

© Т.Н. Гаврилова

Взаимодействие учительского института с социальной средой Ярославской губернии (1808 – 1918 гг.)

7 декабря 1908 года был торжественно открыт одиннадцатый по счету в Российской империи Ярославский учительский институт. Он был призван заниматься подготовкой учителей для государственных городских училищ, следовавших за начальной школой. До 1918 года институт вместе с городским училищем размещался в двухэтажном доме с мезонином в Ильинском переулке (ныне – Советский, 2/23), который принадлежал Ф.А. Некрасову (брату поэта), а потом его дочери Е.Ф. Горбатовой.

За десять лет своего существования институт стал не только кузницей педагогических кадров, но и научным, культурным центром, оказывающим влияние на самые разные сферы жизни провинциального губернского города. Анализ архивных документов и научных публикаций по рассматриваемой проблеме позволил выявить основные направления взаимодействия учительского института с социальным окружением дореволюционного Ярославля: *оказание помощи учебным заведениям и педагогическим кадрам; просветительская деятельность; благотворительность.*

Первое направление (*оказание помощи учебным заведениям и педагогическим кадрам*) нашло свою реализацию в том, что преподавательский состав учительского института в силу своего высокого профессионализма оказывал помощь другим средним учебным заведениям в ведении целого ряда предметов по совместительству или возглавляя педагогические советы [2].

В средних женских учебных заведениях (частных гимназиях П.Д. Антиповой и О.Н. Корсунской, государственной Екатерининской гимназии, Мариинской гимназии, епархиальном Ионофановском училище) по совместительству работали преподаватель истории и географии Владимир Николаевич Липенский, естествознания и физики - Иван Васильевич Серебренников, законоучитель Иван Константинович Митров, преподаватель математики с

методикой преподавания Борис Константинович Чачхиани, учитель рисования А.И. Кандауров.

Такие педагоги, как И.В. Пономарев (географ), Иван Константинович Митров (законоучитель), по совместительству работали в мужских средних учебных заведениях (частной гимназии, коммерческом училище, торговой школе).

Председателем педагогического совета в частной женской гимназии П.Д. Антиповой являлся первый директор учительского института Михаил Алексеевич Дроздов. Председателем педагогического совета епархиального Ионофановского женского училища был законоучитель Иван Константинович Митров.

Преподаватель пения и теории музыки Дмитрий Митрофанович Кучеренко в городе вел частную музыкальную школу, а с 1910 года был директором Ярославского музыкального училища.

Кроме того, при институте организовывались временные летние курсы для учителей. В начале учебного года каждый штатный преподаватель давал «образцовые уроки» по своей дисциплине в 3 классе городского училища с последующим их анализом. Для уроков выбирались самые сложные темы. Хотя подобные мероприятия адресовались, прежде всего, слушателям института, их могли посещать и педагоги для обмена опытом [1. С. 71-72].

Вторым направлением взаимодействия учительского института с социальной средой губернского Ярославля была *просветительская работа*, которая, в первую очередь, нашла свою реализацию в издательской деятельности.

В 1914 году силами ярославских учителей началось издание двух педагогических журналов - «Родной язык в школе» и «Русский экскурсант», выходивший до 1917 года. В них сотрудничал учитель русского языка и методики П.А. Афанасьев. Кроме того, он издал книгу «Методические очерки о преподавании родного языка и примерные уроки (Москва, 1914). Книга предназначалась преподавателям и студентам учительских институтов, семинарий, старшекласницам женских гимназий, имевшим педагогическую направленность [1. С. 24].

К.А. Смирнов, талантливый учитель литературы и русского языка, сменивший в этой должности П.А. Афанасьева, в 1909 году в местной газете «Голос» опубликовал статью о К.Д. Ушинском - «Солнце русской педагогики» (так называл Константина Дмитриевича в своих лекциях на педагогических курсах в Ярославле в

конце 1890-х - -начале 1900-х годов выдающийся русский педагог Н.Ф. Бунаков).

Преподаватель истории и географии *В. Н. Липенский* написал два очерка по истории Ярославля, вошедшие в книгу «Ярославль в его прошлом и настоящем», изданную в 1913 году, - одну из лучших краеведческих книг о городе.

И.В. Серебренников, учитель естествознания и физики, в 1910 году вместе с петербургским микологом В.А. Тронштелем начал издавать в Ярославле гербарий грибов России – «Микотека россияка». К сожалению, издание прекратилось в связи с внезапной смертью Серебренникова в 1914 году.

Еще одним аспектом просветительской деятельности педагогов института, вызванным любовью к Ярославской губернии, было сотрудничество с экскурсионной комиссией, размещавшейся в реальном училище. Большая часть преподавателей принимала участие в организации и проведении экскурсий в городах. Нередко педагоги и воспитанники принимали экскурсантов из других мест, предоставляя им помещение, знакомя их с историей города, проводя экскурсии.

Кроме того, ведущие педагоги института, организуя совместно с женскими и мужскими гимназиями города празднование различных событий и юбилеев, выступали с докладами, посвященными этим датам.

Так, коллективами учительского института и женской гимназии П.Д. Антиповой 20 марта 1909 года отмечалась столетняя годовщина Н.В. Гоголя. В актовом зале для учащихся и их родителей были прочитаны доклады, посвященные творчеству писателя, исполнены отрывки из его произведений и под сопровождение струнного оркестра учительского института пелись малороссийские песни и гимны.

В день празднования двухсотлетней годовщины Полтавской битвы (26 апреля 1909 года) учитель истории и географии учительского института В.Н. Липенский прочитал доклад о значении битвы в истории Северной войны, были показаны «живые картинки» из «Полтавы» Пушкина и исполнялись военные песни и гимны.

16 сентября 1914 года проходило празднование шестисотлетнего юбилея Толгского монастыря. В присутствии преподавателей и учащихся был отслужен торжественный молебен, учите-

лем Закона Божьего И.К. Митровым произнесена проповедь и устроена экскурсия в монастырь.

Еще одним направлением взаимодействия учительского института с социальным окружением дореволюционного Ярославля была *благотворительная деятельность*.

Активную гражданскую позицию продемонстрировали педагоги института и городского училища при нем в годы первой мировой войны, когда в Ярославль на излечение прибывало большое количество воинов. Летом 1915 года в здании института еженедельно по вторникам, средам и пятницам они вели беседы-чтения для раненых бойцов. Для них организовывались экскурсии в естественно-исторический музей. В январе-феврале 1917 года воспитанники института обучали грамоте раненых воинов а лазарете коммерческого училища.

Кроме того, Ярославский учительский институт организовал вместе с другими учебными заведениями Ярославля сбор средств в фонд помощи Георгиевским кавалерам и их семьям. «Сбор выразился суммой 111 рублей 54 копейки для выдачи пособий недостаточным учащимся института и училища – детям Георгиевских кавалеров» [2].

Из приведенных материалов видно, что Ярославский учительский институт с городским училищем при нем играл огромную культурную, просветительскую роль в жизни города, не ограничивался только реализацией своего основного предназначения – подготовкой учителей для высших начальных училищ, а был источником самых разных добрых начинаний в социальной сфере.

Библиографический список

1. Иванов, А.Н. Становление Ярославского педагогического института и первый период его деятельности (1908-1940) [Текст] // Материалы по истории института. Ч.1. - Ярославль, 1985.
2. Ярославский педагогический вестник. Спец. выпуск (к 90-летию ЯГПУ) [Текст]. - 1998. - №4. - С. 15.

Взаимодействие Ярославского педагогического института и школ по материалам региональных педагогических изданий 20-х гг. XX века

Региональные педагогические издания были широко представлены в Ярославской губернии еще до революции следующими сборниками: «Вестник Ярославского земства», «Временник Демидовского лицея», «Народное просвещение Ярославской губернии».

Первый послереволюционный региональный педагогический журнал «Вестник Института народного образования» стал издаваться Институтом народного образования в 1920 году. По объективным причинам (очередная реформа педагогического образования, отсутствие финансирования, организационные причины) вышло всего 2 выпуска. Основная цель издания – объединить деятелей просвещения на почве научно-педагогических вопросов, а также обеспечить обмен опытом. В программу журнала входили следующие отделы: педагогический, в котором должны были рассматриваться вопросы дошкольного, школьного и внешкольного образования; научный; литературно-художественный; справочный. Первые сборники содержали статьи теоретического характера, которые были написаны преподавателями института, например, Н.А. Соколовым К истории научной педагогики в России. (Вестник Ярославского института народного образования. 1920. №1-2). Однако можно было встретить и статьи, которые присылались с мест, например, Студитский К. Мои первые шаги в новой школе (из Даниловского уезда) (Вестник ЯИНО. 1920. №1-2). В Вестник входил отдел «Библиография», в котором преподаватели института очень подробно знакомили с новинками специальной литературы, например с книгами, П.П. Блонского, Э. Меймана.

В 1922 году вышел ежемесячный журнал Ярославского губернского отдела народного образования и губернского союза работников просвещения «Наш труд». На наш взгляд, это было символическое название, так как на этот журнал возлагались большие надежды, он должен был стать выразителем мыслей, желаний работников народного образования. По мнению педагогических работников Ярославской губернии, появился общий и доступный для всех педагогический «букварь». По сравнению с «Вестником

Ярославского ИНО» в этом журнале были представлены разнообразные рубрики:

- «Общий отдел» содержал новости общегосударственного характера;

- «Хроника» освещала работу конференций, инспекторов на местном уровне;

- «Школа» рассматривала круг вопросов и проблем школьного образования;

- «С мест» включала описание местного опыта школ Ярославской губернии;

- «Почтовый ящик»;

- «Библиография» представляла аннотации на новинки педагогической, социальной и учебной литературы.

Неоднократно на страницах журнала поднимался вопрос о связи педагогического института со школами. Отмечалось, что такая связь есть, но ее следует усилить и расширить. В выпуске за 1925 год (№ 3) освещалась работа губернской конференции работников школ 2-й ступени. Подчеркивалось, что на этой конференции впервые появилась возможность установить «смычку между вузом и работниками «от станка». Директор института П.Н. Груздев в этом же журнале определил перспективные направления взаимодействия:

1. Организация при институте для школьных работников семинариев по вопросам: специально-научным; методико-педагогическим; общественно-политическим.

2. Привлечение студенчества старших курсов к разработке необходимых школьных проблем: педагогическое состояние района и его отдельных учреждений, вопросы краеведения в школьных программах.

3. Организация при институте конференций и дискуссий по наиболее волнующим школу вопросам.

4. Регулярная связь института с научными и педагогическими кружками школ через представительство в них научных работников института и объединение их работы вокруг института.

5. Плановая совместная работа по изучению краеведческого материала.

6. Методическая оценка педагогическим институтом работы отдельных школ за определенный период.

7. Ежегодные конференции окончивших вуз.

8. Консультирование отдельных школ и школьных работников как через регулярную переписку, так и путем бесед.

9. Распространение педагогической практики.

10. Проведение экскурсий в институте.

11. Более широкое информирование учительства Ярославской губернии о своей работе как на страницах журнала «Наш труд», так и на специально организованных конференциях.

На страницах журнала «Наш труд» в 1926 году преподаватель вуза С. Шадурский по поручению педагогического института поднял вопрос об организации кабинета учителя при институте. Автор статьи отмечал, что у учителей Ярославской губернии есть достижения, но они недоступны общественности. Поэтому кабинет учителя должен стать «копилкой», где будет суммироваться и систематически изучаться динамический педагогический процесс. Кабинет учителя должен стать лабораторией, в которой учитель смог бы подобрать адекватные методы, формы и средства работы. С.Шадурский ссылаясь на дореволюционный опыт. В Ярославле существовал довольно обширный педагогический музей при дирекции народных училищ с хорошей библиотекой и учителя охотно ей пользовались. Таким образом, Ярославский педагогический институт брал на себя ответственность по организации кабинета учителя при кабинете педагогики, предоставляя для этого помещение, библиотеку, сотрудников и студентов. Отметим, что мы занимались исследованием работы нашего вуза в 20-е годы и практически все обозначенные связи Ярославского педагогического института и школ были реализованы на практике.

Большое место в журнале занимало освещение работы специально созданного Губернского методического бюро, куда входили преподаватели педагогического вуза. К основным задачам этого бюро относились руководство и организация всей методической работы губернии; организация учета и суммирование опыта педагогической практики образовательных учреждений; руководство краеведческой работой; руководство и организация работы по повышению квалификации. В решении этих задач должны были участвовать педвуз и педтехникумы. В дальнейшем при педагогическом институте было организовано три бюро: программно-методическое, краеведческое и педологическое.

В 1927 году в журнале «Наш труд» был подведен итог пятилетней работы журнала и будущие направления работы. За это

время 12 преподавателей вуза издавали свои статьи (всего за 5 лет – 57 статей), которые носили научно-теоретический характер и знакомили учителей с современными направлениями развития советской школы, например М. Кадек К вопросу о краеведении в школе (Наш труд. 1923. №3), Н.А. Соколов Проблемы трудового воспитания в дошкольном возрасте (Наш труд. 1927. №3), И.Закис Как работать по повышению квалификации (Наш труд. 1926. №4) и др. В перспективе развития журнала подчеркивалось, что журнал не должен превращаться в сборник сухих официальных распоряжений, постановлений. На наш взгляд, редакция постоянно с этим боролась, призывая педагогическую общественность активной участвовать в создании журнала с лозунгом: «Работник школы, что ты сделал, чтобы улучшить свой журнал». В итоге, журнал стал результатом коллективной – «нашей» работы редколлегии, работников педагогического института, работников образования Ярославской губернии. «Нашим желанием, нашей волей и нашими усилиями сделаем журнал основным стержнем, около которого закипит трудная, но благородная работа над самим собой» (Наш труд. 1923. Март.). Высокую оценку журнал «Наш труд» получил в периодических изданиях Наркомпроса.

Библиографический список

1. Закис, И. Как работать по повышению квалификации [Текст]// Наш труд. - 1926. - № 4. - С.6-9.
2. Кадек К. К вопросу о краеведении в школе [Текст]// Наш труд. - 1923. - № 3. - С. 20-27.
3. Наш труд. - 1923. - №3.
4. О губернской конференции школ 2-й ступени [Текст]//Наш труд. - 1925. - №3. - С.15-17.
5. Соколов, Н.А. К истории научной педагогики в России [Текст]//Вестник Ярославского института народного образования. - 1920. - №1-2. - С.14-19.
6. Соколов, Н.А. Проблемы трудового воспитания в дошкольном возрасте [Текст]// Наш труд. - 1927. - № 3. - С. 27-31.
7. Студитский, К. Мои первые шаги в новой школе [Текст]//Вестник Ярославского института народного образования. - 1920. - №1-2. - С.22-27.
8. Шадурский, С. О кабинете учителя [Текст]//Наш труд. - 1926. - №11-12.

История трудовой школы. Ярославская область. ШКМ в 1930-е годы

За годы своей работы (с 1923 по 1934 гг.) школы крестьянской (колхозной) молодежи (ШКМ) накопили интересный опыт по трудовому воспитанию сельской молодежи. С учетом современных условий этот опыт может быть творчески использован в решении задач трудового воспитания в сельской школе и в наши дни.

В деятельности школ крестьянской молодежи прошли проверку основные положения марксистской теории трудового воспитания, а также разработанные советскими педагогами новые педагогические средства: сельскохозяйственное опытничество, ученические трудовые бригады, ученические комитеты и комиссии, система секционной работы, самообслуживание, школьные учебно-опытные хозяйства, производственная практика, метод проектов, краеведение и многие другие.

Важнейшим достижением ШКМ явилось включение учащихся в регулярный (ежедневный) производственный труд, который осуществлялся на базе школьного учебно-опытного хозяйства, а также в хозяйствах родителей и в ближайших госхозах, совхозах и колхозах.

Размеры учебно-опытного хозяйства примерно в десять раз превышали размеры пришкольных участков обычных сельских школ. В 1927 году 10 ШКМ Ярославской губернии имели участки общей площадью 105,94 га (в среднем 10,5 га на школу), а 1173 сельские школы других типов имели участки общей площадью 968,64 га (в среднем 0,8 га на школу) [1. С. 41].

В хозяйствах ШКМ имелись лошади, коровы, свиньи, овцы, утки, куры, пчелы и другие домашние животные. Продукция сельхозпроизводства частично потреблялось в самом хозяйстве, другая часть шла для организации питания учащихся в школьной столовой, оставшаяся часть свободно продавалась на рынке. Деньги шли на организацию хозяйства: зарплату, покупку семян, молодняка и нового оборудования.

В документах Государственного архива Ярославской области (ГАЯО) часто упоминается названия таких ШКМ, как Пет-

ровская, Большесельская, Радищевская. Мологская ШКМ считалась образцовой школой области [2]. Она была организована на базе дореволюционной низшей сельскохозяйственной школы, имела универсальное хозяйство, где были представлены все виды сельхозпроизводства, характерные для области. Местные черноземы не уступали черноземам Ростовского района Ярославской области, где выращивают и сегодня знаменитые синий и красный ростовский лук. А сенокосы заливных лугов были лучшими в центральной России. Высота трав превышала два метра, скрывала всадника с лошадыо. К сожалению, сегодня эта территория скрыта водами Рыбинского моря.

Школы крестьянской молодежи сыграли большую роль в пропаганде новых приемов ведения сельского хозяйства, новых сортов растений и пород животных. Летопись Великосельской школы Гаврилов-Ямского района во втором томе (1918-1949) содержит воспоминания Зинаиды Сергеевны Шукиной, которая в 1939 / 1940 учебном году училась в 6 классе. «В школе был кружок юннатов, руководила им учительница биологии Анастасия Григорьевна Холопова. У каждого из нас были небольшие участки для проведения опытов с растениями. Я занималась сорго, люпином, посадкой картофеля глазками. Мы получили очень хорошие результаты и были приглашены на Всесоюзную выставку в Москву с экспонатами капусты кочанной, брюссельской, кольраби и др.»

В школе крестьянской молодежи учащиеся получали образование в объеме семилетки и подготовку по нескольким массовым профессиям сельского хозяйства. В 20-е годы большинство выпускников оставались работать в сельском хозяйстве, около 20% продолжали учебу в сельхозтехникумах и 10% - в других учебных заведениях. К середине 30-х годов ситуация изменилась. Примерно 30% оставались работать в местных колхозах, 30% шли в сельхозтехникумы и 30% продолжали учебу в других средних учебных заведениях.

Продолжение изучения опыта работы сельских школ 20-30-х годов даст новый материал, который может быть рекомендован для использования современными учителями в учебной и воспитательной работе с детьми.

Библиографический список

1. Тихомиров, А. Земельные участки при наших школах. [Текст]// Наш труд. - 1929. - № 8.
2. ГАЯО, ф. Р-178, оп.1, д. 3122, л. 304.

© В.Б. Успенский

ФПК – эффективная форма взаимодействия вуза и школы

Эффективность работы образовательного учреждения, в частности школы, прямо зависит от профессионализма руководителя, его управленческой компетентности. Как в прошлые годы формировалась управленческая команда школы? На должность директора предлагался инициативный учитель (или заместители директора), проявивший себя как хороший организатор. Бывали случаи, когда директорами становились бывшие работники партийных, советских органов. Варианты вхождения в школьную власть многообразны, но в то же время можно отметить нечто общее: все потенциальные и действующие руководители образовательных учреждений не имели управленческой подготовки, в этой области они были самоучками.

Меж тем, опыт развитых стран свидетельствует о том, что руководители школ проходят специальную управленческую подготовку, получают сертификат, дающий право руководить образовательными учреждениями. Потребность в подготовке управленческих кадров осознавалась на местах. Так, в Ярославском институте усовершенствования учителей Александр Михайлович Коротков организовал курсы повышения квалификации начинающих директоров. В 70-е годы назрела потребность в создании формы приобретения и повышения управленческой квалификации руководителей образовательных учреждений. Она была найдена: факультеты повышения квалификации (ФПК). Для кого они были организованы? Для директоров образовательных учреждений, их заместителей, резерва будущих управленцев.

В зависимости от предлагаемого контингента менялась и вторая часть названия факультета: «директоров школ», «руководителей народного образования». Последнее, вероятно, полнее всего отражало суть его деятельности, ибо периодически на факультетах обучались работники городских и районных отделов образования:

различные категории методистов, руководители учреждений дополнительного образования, профессиональных училищ.

Первые ФПК были созданы в Москве, Красноярске, Барнауле, Челябинске. В 1979 г. в Красноярске был проведен большой установочный семинар, ибо предполагалось ежегодно открывать в ведущих вузах страны 3-4 новых факультета.

ФПК в Ярославском педагогическом институте был открыт 1 декабря 1980 года. Первыми штатными преподавателями были В.Б. Успенский (декан), доцент М.М. Рыбакова, кандидат педагогических наук В.С. Блохин, начинающий преподаватель Л.В. Байбородова; вскоре в штат факультета вошли директор школы С.Л. Паладьев, кандидат психологических наук Л.Г. Жедунова.

Кроме того, в разное время на факультете работало много интересных, самобытных людей, например, дидактику читал В.А. Мазиллов, правовую подготовку осуществляла Е.Б. Мизулина (доктор юридических наук). На каждом потоке слушатели встречались с заведующей облоно В.И. Рыбаковой.

Планировалось в год обучать 4 группы по 100 человек, однако реальный набор колебался от 75 до 130 человек. В первые годы факультет обслуживал следующие территории: Республику Коми, Кировскую и Ярославскую области. Позднее к ним присоединились Костромская, Ивановская и Калининградская области.

В содержании образования сочетались нормативность и вариативность.

Нормативными дисциплинами были обществоведческий цикл, управление образовательными системами, дидактика, теория и практика воспитания, управленческая психология. По этим дисциплинам проводилась аттестация.

Вариативным было содержание этих курсов, занятия по заявкам слушателей, индивидуальные консультации, мастер-классы. Обязательно проходило несколько занятий на базе ярославских школ, на что отводился полный учебный день. В зависимости от интересов слушателей состав групп в конкретной школе мог меняться.

На лекциях, практических занятиях теория обязательно сочеталась с обсуждением опыта слушателей, который обобщался в их выступлениях на конференциях. Нередко на лекции рассказ преподавателя дополнялся выступлениями (слушателей), которые могли быть заранее подготовлены или симпровизированы.

Для заместителей директоров, организаторов воспитательной работы была успешно использована заимствованная из опыта В.А. Караковского форма выездного сбора. Четыре дня в лагере «Сахареж» слушатели жили по законам коммуначества, выполняя все ритуалы, участвовали в трудовых делах, оказывали помощь местному населению.

Большие сложности стали возникать с появлением так называемых «повторников», слушателей, уже прошедших обучение на факультете. Как правило, они занимались по индивидуальному плану. Обязательными были лишь занятия, которые не изучались в первом цикле.

Всячески рекомендовалась работа над проектами, которые были заказаны местными органами образования; проводилась подготовка к категориальным испытаниям.

Одним из ведущих принципов работы факультета было создание комфортных условий для его слушателей. Оторванные от дома, от привычной обстановки, проживая в общежитии, они нередко попадали в дискомфортную ситуацию. Чтобы улучшить это положение, организовывался досуг слушателей. На второй неделе учения проводился вечер знакомства, где группы, землячества представляли себя.

Для всех слушателей проводились экскурсии по историческим местам Ярославля. Они непременно посещали ярославские театры, филармонию, цирк, для них проводились встречи с ярославскими писателями, поэтами, деятелями искусства.

Слушатели факультета проживали в лучшем общежитии вуза (№2). В спортивном зале вуза для них работала волейбольная секция. В профилактории проходили консультации по проблеме укрепления здоровья.

Одним из направлений работы факультета была «издательская» деятельность. Все слушатели стремились вооружиться печатными рекомендациями, схемами, разработками, т.е. тем, что можно было использовать в практической работе. Информация бралась из литературы, опыта слушателей, создавалась работниками факультета. Поступало много интересных материалов от самих слушателей, которые обобщали опыт работы по методикам, созданным на факультете.

Второе направление «издательской» деятельности было связано с обобщением опыта работы факультетов, в первую оче-

редь, нашего. Общение с коллегами обогащало работу факультета. Конференции были проведены в Москве, Перми, Вологде и Ярославле (1986 г.).

Особенно тесные отношения у факультета сложились с вологодскими коллегами, с которыми преподаватели постоянно обменивались опытом, проводили открытые занятия.

Одной из форм подведения итогов работы, связи с регионами и оказания им помощи являлись так называемые экспедиции.

Первые из них провели М.М. Рыбакова в республику Коми, а С.Л. Паладьев и В.Б. Успенский – в Кировскую область. Обычно выпускники совместно с руководителями образования анализировали эффективность работы факультета, вносили предложения по ее совершенствованию. Затем члены экспедиции выезжали в районы, где вместе с руководителями школ обсуждался вопрос об эффективности использования опыта, полученного на ФПК.

Обучение на факультете стало своеобразным толчком для профессионального и карьерного роста наших выпускников. Многие из них стали заведующими отделами образования в разных регионах, работниками департамента образования.

Так, выпускник первого года обучения А.Ф. Прямыцын много лет успешно руководит образованием г. Ярославля. Первый проректор Ярославского педагогического университета В.А. Власов и ректор Института развития образования Ж.А. Шилова – выпускники факультета. Практически все руководители образования в г. Рыбинске закончили ФПК.

Примерно такая же ситуация и в г. Кирове. Бывший слушатель А.А. Галицких стал директором самой престижной в городе гимназии, кандидатом педагогических наук, в настоящее время работает заместителем председателя Правительства Кировской области.

Профессиональный и карьерный рост носил обоюдный характер. Вместе со слушателями повышали квалификацию и преподаватели. Для них факультет был хорошей школой профессионализма. Не случайно в то время существовала поговорка: «С ФПК уходят только на повышение». Например, Л.В. Байбородова и С.Л. Паладьев, работая на факультете, защитили свои кандидатские диссертации. Людмила Васильевна стала заведующей кафедрой управления школой.

«Школа» ФПК во многом способствовала карьерному росту его преподавателей, ставших докторами наук, профессорами, лауреатами Государственных премий в области образования, заведующими кафедрами, членами и руководителями докторских диссертационных советов.

Большинство из них работают в нашем вузе. Творческая атмосфера факультета способствовала приобщению к науке его бывших лаборантов. Так, В.А. Урываев стал доцентом медицинской академии, а М.М. Кашапов – заведующим кафедрой педагогики и психологии Демидовского университета, доктором психологических наук, профессором.

Всего приобрели и повысили свою квалификацию на нашем факультете свыше 4000 человек.

© Е.Н. Корсикова

ЯГПУ имени К.Д. Ушинского и средняя школа № 43 имени А.С. Пушкина: этапы взаимодействия и сотрудничества

В 1908 году в Ярославле возникло одно из старейших высших учебных заведений города – Ярославский учительский институт. А в 1936 году неподалеку от него была открыта новая школа. В 1937 году учреждению было присвоено имя великого русского поэта А.С.Пушкина в связи со столетием со дня его гибели.

Почти сразу после открытия школы №43 началось ее тесное взаимодействие и сотрудничество с Ярославским педагогическим институтом, которое продолжается и поныне. Ярославский педагогический институт явился поставщиком квалифицированных педагогических кадров в новую школу. Первый педагогический состав школы состоял как из опытных, так и молодых учителей. Многие из них были выпускниками Ярославского педагогического института. Так, биолог Е.Г.Арсеньева прошла обучение на педагогических курсах при ЯГПИ в 1917 году; учитель физики В.А.Каныгина окончила ЯГПИ в 1930 г.; учитель немецкого языка Е.П. Зубович - в 1935г. Проведенный анализ биографических данных учителей, в разные годы преподававших в школе, свидетельствует, что большинство из них были выпускниками педагогического института (университета).

С 1955 по 1958 гг. директором школы был Я.Т.Солопов. При нем в 1950-е годы XXв. средняя школа №43 становится базовой для Ярославского педагогического института. На протяжении более 10 лет она являлась единственной базовой школой ЯГПИ. Традиционно студенты разных факультетов педагогического института (университета) проходили на базе школы №43 педагогическую практику. Сотрудничество продолжилось и в последующие годы, одновременно руководство и профессорско-преподавательский состав института стали привлекать для организации и прохождения педагогической практики и другие школы города.

Обучение в школе было поставлено на научную основу благодаря сотрудничеству с кафедрой педагогики, возглавляемой М.И.Эскиным, с преподавателями кафедры русского языка А.С.Сонкиной, Г.Г.Мельниченко, А.И.Никеровым. Ученые института давали открытые уроки, участвовали в работе методических объединений и педагогических советов, анализировали уроки учителей, помогали совершенствовать методику преподавания.

Долгие годы школа сотрудничала с профессором математики З.А.Скопцем. Учитель школы В.А.Чегодаева вспоминает, как в конце 70-х – начале 80-х гг. Захар Александрович приходил в школу и занимался с ребятами после уроков. Знаменитый ученый умел завлечь, заинтересовать, удивить ребят. Он показывал детям различные способы решения математических задач. В средней школе №43 с 1979 по 1985 гг. учителем математики работала младшая дочь Захара Александровича – А.З.Скопец. Ученый предложил дочери создать математический кружок для учащихся и на протяжении 1981/1982 учебного года вел занятия с учащимися 8 класса в этом кружке. А в 2007/2008 учебном году в профильном физико-математическом классе старшая дочь З.А.Скопца – Р.З.Гушель – проводила занятия о жизни и профессиональной деятельности академика А.Н.Колмогорова.

В 1968 году школа получила статус школы с углубленным изучением немецкого языка, иностранный язык дети стали изучать со 2 класса. Преподавательский состав кафедры немецкого языка ЯГПИ под руководством профессора Н.А.Булах оказал в этом не оценимую помощь. Со стороны кафедры немецкого языка эту работу возглавила доцент В.Э. Вейс.

Методическим объединением учителей немецкого языка в школе с этого момента и до 1984 года руководила заместитель директора Т.К.Сущева. Она заложила методические основы спецификации школы, вырастила и воспитала профессиональные кадры. Большую помощь ей оказывала Е.П.Лашина, опытный учитель немецкого языка и наставник молодых учителей. Многие из ныне работающих учителей немецкого языка благодарны им своим становлением и мастерством [5. С. 18].

Преподаватели педагогического института В.Э.Вейс, Г.А.Петрищенко, Л.А.Невская проводили в школе занятия с учителями немецкого языка: читали лекции и вели семинарские и практические занятия. Для этих целей в школе был выделен специальный кабинет. Занятия в разные годы посещали от 14 до 17 учителей немецкого языка. На них царила атмосфера интеллигентности и служения во славу языка и науки. Педагоги ЯГПИ очень поддерживали учителей школы, а также способствовали подбору наиболее квалифицированных кадров из числа своих выпускников.

Позднее кафедру немецкого языка возглавила Т.С. Григорьева. В это время занятия с учителями школы проводили преподаватели Т.Н.Белоцерковец, Т.С.Григорян. Учителя школы накопили значительный методический и практический опыт углубленного преподавания школьникам немецкого языка, что обусловило некоторое ослабление взаимодействия по данному направлению.

С 1985 по 1991 год руководство методическим объединением продолжила А.И. Суворова, завуч школы. В стране начались преобразования, затронувшие и народное образование. Укрепились контакты с кафедрой немецкого языка, план сотрудничества предусматривал теперь и помощь школы в непрерывной практике студентов факультета иностранных языков. Преподаватели С.Ю.Потапова и О.В.Соболева вели занятия по страноведению и литературе. Началось изучение второго иностранного языка - английского (сначала - факультативно).

Школа обрела новое дыхание с приходом молодого директора Т.С.Жаровой. В 1989г. был подписан договор о партнерских отношениях с городом-побратимом ФРГ - Касселем. Партнером средней школы №43 имени А.С.Пушкина стала гимназия имени Гердера. Поскольку это была гимназия высшей ступени (11,12,13

классы), то в поездках в Германию участвовали студенты факультета иностранных языков. Таким образом, сотрудничество кафедры немецкого языка ЯГПИ и школы № 43 вылилось в международное общение, а договор с немецкой стороной был тройным. Несколько позже преподаватель С.Ю.Потапова установила другие контакты с немецкой стороной, и необходимость в тройном договоре отпала.

В современный период по инициативе директора школы Т.С. Жаровой для проведения занятий со школьниками приглашаются преподаватели кафедры немецкого языка ЯГПУ. В разные годы подобную работу вели О.В. Соболева, И.В.Козина и другие. В настоящее время кафедрой немецкого языка ЯГПУ заведует выпускница средней школы № 43 О.В.Соболева, многие преподаватели кафедры немецкого языка и кафедры методики преподавания иностранных языков в разное время окончили школу № 43.

Школа гордится своими выпускниками. Немало из них прочно связали свою жизнь с иностранным языком. Сегодня это учителя немецкого языка школы: Н.Я.Разумова, С.А.Старшинова, О.Н.Тихонова, О.П.Жилина, а их выпускники А.Чистякова, Е.Леонтьева, Н.Ломакина, Е.Каропова, И.Добренков, И.Безручко, Л.Макарова и многие другие окончили факультет иностранных языков ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Несмотря на то, что с 1968 года школа № 43 существует как языковая, в условиях современной действительности благодаря руководству и организаторскому таланту Т.С.Жаровой многие инновации поддерживаются, происходит развитие по различным направлениям.

В 1988 году был создан первый педагогический класс. Изначально он создавался и 2 года существовал как класс с математическим уклоном. В это время со школой сотрудничали преподаватели ЯГПУ О.П.Шарова и А.В. Майоров, который вел в школе уроки физики. В этой школе долгое время преподавала его мать заслуженный учитель РСФСР Т.К.Майорова, а в настоящее время завучем по информационным технологиям работает дочь Анна Александровна.

Однако в это время в средней школе № 43 открылся инженерный класс на базе сотрудничества с руководством и преподавательским составом Ярославского технического университета, мно-

гие ребята перешли в этот класс. Поэтому назрела необходимость изменить профиль педагогического класса.

Длительное и плодотворное сотрудничество связывает школу №43 с историческим факультетом педуниверситета, благодаря конструктивной позиции декана исторического факультета доктора исторических наук, профессора А.Б.Соколова в рамках существования в школе педагогического класса. В 1990 году педагогический класс становится классом с историческим уклоном.

Преподаватели педагогического университета А.С.Ходнев, С.А.Гвоздев, Н.В.Дутов, П.Г.Аграфонов читали школьникам лекции по различным аспектам исторической науки. Учащиеся педагогических классов участвуют в олимпиадах по истории. В 1995, 1996 гг. С.Кафидов и А.Касилова были призерами городской научно-практической конференции школьников, написав свои первые научные работы по истории. С 1996 по 1998 гг. в историко-педагогическом классе велось преподавание гуманитарного курса физики, который разрабатывался и преподавался И.В.Сандиной.

Поскольку класс был педагогическим, то в нем преподавались основы педагогики и психологии. Основы педагогики длительное время преподавал кандидат педагогических наук С.И.Рулев. В настоящее время в школе работает докторант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Т.Н.Сапожникова. Она возглавляет направление по совершенствованию сотрудничества школы и родителей.

В 2000 году на базе Ярославского государственного университета имени П.Г.Демидова в школе был открыт биолого-психологический класс. Но биологию в этом классе преподает выпускница школы №43 1992г., старший преподаватель кафедры анатомии и физиологии ЯГПУ, кандидат биологических наук К.Е.Безух.

В содержательном плане взаимодействие преподавателей педагогического университета и учителей школы также реализуется по филологическому направлению. В 1990-е гг. на встречи с учениками приходил кандидат филологических наук Н.Н.Пайков. Он проводил с ребятами беседы и экскурсии по Некрасовским местам города и области. Долгие годы со школой сотрудничала доктор филологических наук Е.М.Болдырева, осуществлявшая руководство и консультирование старшеклассников в первых научных работах по литературе. Заведующий кафедрой русской лите-

ратуры А.В.Леденев проводил встречи и занятия с учениками на базе фонда редкой книги библиотеки. Учителя русского языка и литературы проводили свои занятия в стенах педагогического университета.

Тесное сотрудничество связывает школу с факультетом физической культуры. Оно реализуется через заместителя декана факультета О.Г.Трофимову, которая некоторое время работала в школе. Ольга Геннадьевна помогает в организации и проведении физкультурных мероприятий при встрече зарубежных делегаций.

Влияние педагогического университета, научное руководство ученых деятельностью учителей и учащихся средней школы № 43 привело к тому, что учителя пишут научные работы и защищают диссертационные исследования. Кандидатские диссертации по различным специальностям защитили учитель истории, а в настоящее время докторант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью М.В.Соколова, учитель начальных классов С.Н.Волкова, учителя русского языка и литературы Е.В.Нагибина и О.А.Чистякова, завуч школы, учитель истории В.А.Киселев. В настоящее время диссертационное исследование проводит учитель физики Е.Б.Антонов.

Ректор Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского профессор В.В.Афанасьев внимательно относится к школе, посещает ее, пополняет школьную библиотеку научными трудами.

Грамотное руководство школой со стороны директоров и административного аппарата, постоянное совершенствование и повышение квалификации педагогических кадров, тесное сотрудничество с вузами города привели к тому, что в средняя общеобразовательная школа №43 с углубленным изучением немецкого языка является одной из лучших школ г.Ярославля. Одним из неформальных свидетельств этого является то, что в школе учатся дети многих преподавателей педагогического университета.

Администрация и педагогический коллектив средней школы № 43 с углубленным изучением немецкого языка имени А.С.Пушкина рады длительному и плодотворному сотрудничеству с педагогическим университетом. Оно зародилось с момента открытия школы в непосредственной территориальной близости от высшего учебного заведения и продолжается по сей день. Заложенные в середине XX века традиции взаимодействия развивают-

ся, трансформируются и реализуются с учетом требований современности в новом столетии.

В заключение хотелось бы выразить благодарность и признательность за помощь в сборе материалов к публикации Т.С.Жаровой, Е.Б.Антонову, В.А.Чегодаевой, Н.А. Ивановой, А.Н.Логиновой, А.З.Скопец, Р.З.Гушель, Е.Н.Лебедевой, С.А.Старшиновой и многим другим.

Библиографический список

1. Ефремова, Л.Д. К портрету нашего поколения [Текст]/ Л.Д.Ефремова. – Рыбинск: Рыбинское подворье, 1995. – 64 с.
2. История школы – история страны. Ярославская средняя школа № 43 имени А.С.Пушкина с углубленным изучением немецкого языка 1936-2006. [Текст] – Ярославль: ООО «Медиа-контакт», 2006. – 98 с.
3. Профессора ЯГПУ. 1908-2003: Биографические очерки. [Текст]/ П.Г.Аграфонов, А.В. Бородин, отв. ред. М.В.Новиков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – 165 с.
4. Ярославский педагогический вестник [Текст] – 1998. - №4.
5. 60 лет средней школе №43 им. А.С.Пушкина г.Ярославля 1936-1996[Текст]/ М.В.Соколова, Т.С.Жарова, О.Н.Тихонова, С.В.Абрамов, под ред. А.С.Генкиной. – Ярославль, 1996. -50 с.

© Д.С. Молоков

Воспитательная система школы-интерната Ю.С. Кашкина

В начале 80-х годов прошлого столетия о школе-интернате № 2 г. Рыбинска знали далеко за пределами Ярославской области, в которой она находилась. За 25 лет своего существования (с 1958 г.) эта школа выработала уникальную систему работы, которую объективно можно назвать авторской.

Возглавляемая умелым руководителем, первым народным учителем СССР Юрием Сергеевичем Кашкиным, эта школа вырастила не одно поколение воспитанников, достойных граждан своего Отечества. Гордилась она своими талантливыми педагогами, в числе которых в середине 80-х годов было 19 отличников

народного просвещения РСФСР, 5 отличников просвещения СССР и столько же заслуженных учителей школы РСФСР.

К середине 80-х годов школа-интернат № 2 г. Рыбинска представляла собой целый город из десяти зданий: учебный корпус на 400 человек с новейшим по тому времени техническим оборудованием, два спальных корпуса, спортивный с двумя залами, специальный корпус музея боевой славы, станция технического творчества, производственные мастерские, музыкальная школа. К школе примыкали стадион, стрелковый тир и лыжная база. Кроме того, школа содержала специальный склад и овощехранилище, теплицу и свинарник, собственный сельскохозяйственный участок на 15 гектаров и яблоневый сад [1. С. 4].

Творческая личность Юрия Сергеевича Кашкина наложила свой неповторимый отпечаток на стиль работы педагогов школы-интерната и во многом способствовала общему успеху. Фронтовик, воевавший на Ленинградском фронте, он не раз сталкивался с детским горем. Вид осиротевшего ребенка вызывал боль в его сердце. Это и повлияло на выбор педагогической профессии в послевоенное время.

Географ по образованию, романтик и мечтатель по характеру, он сумел увлечь педагогический и детский коллективы «завтрашней радостью»: завтра должно быть лучше, удивительнее, особеннее. Мечта о едином коллективе воспитателей и воспитуемых стала основой его деятельности. Любой из четырехсот воспитанников его школы-интерната, как и педагог, могли войти в его кабинет в любое время, заручиться поддержкой и помощью.

Разносторонние интересы директора, особенности его личности не могли не наложить отпечаток на его авторскую концепцию. Самой верной дорогой выявить таланты других, по его мнению, было самому многое знать и уметь. Ю.С. Кашкин увлекался техническим творчеством, был награжден двумя серебряными медалями ВДНХ, освоил физику, изучал токарное и слесарное дело, изобразительное искусство, историю, литературу. Еще одна страсть – книги, может быть, потому интернатская библиотека и насчитывала почти 40 тысяч томов. Впрочем, и кружков в школе было немало: к середине 80-х годов их количество выросло с 42 до 53.

Помимо того, что уже в то время школу-интернат № 2 г. Рыбинска называли не по номеру, а по фамилии директора, автор-

ской ее делало наличие тех общих черт, которые были присущи феномену авторской школы «эпохи застоя», а именно: гуманистическая направленность, новые методы в работе учителей, позволяющие раскрыть индивидуальность каждого воспитанника, ориентация на его личность, субъект-субъектные отношения учителей и учащихся, а также эффективная система ученического самоуправления.

В школе Кашкина можно выявить и специфические особенности, отличающие ее не только от массовой школы, но и от других авторских. Уникальная культура ее исключала родителей как субъект реализации авторской концепции, - их приходилось заменять воспитателям и учителям. Родительская любовь и забота, уважение к детскому горю и личности каждого воспитанника, доверительные отношения стали принципом взаимоотношений в коллективе интерната.

Школа, в которой был установлен закон не кричать на детей, а средством наказания избрана обида и в которой педагоги нередко создавали ситуации успеха для своих воспитанников, была настоящим кладезем педагогических находок.

В школе Кашкина сложились свои неповторимые традиции, которые гармонично вписались в авторскую концепцию. Помочь воспитаннику взять шефство над младшим, слабым и отстающим, добиться права называться помощником учителя или воспитателя – это в педагогическом коллективе была одна из ведущих традиций, развивающая грани ученического самоуправления.

Своеобразной традицией в школе Кашкина стала преемственность в работе учителей и воспитателей. Конкретные связи педагогов интерната, осведомленность воспитателей о результатах воспитанников в учебной деятельности расширяли возможности для воспитательного воздействия, равно как и для помощи в подготовке к занятиям. В свою очередь, учителя, вооруженные информацией воспитателей, старались использовать ее для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса: кому-то из воспитанников создать ситуацию успеха, кого-то не спросить из-за плохого самочувствия и т.д.

Далеко не формальной, а действительно продуманной и эффективной в воспитательном отношении была работа, связанная с профессиональной подготовкой воспитанников. Их не просто

настраивали на получение профессиональных умений, но прививали старание, добросовестное отношение к труду, на то, что выточенные ими на станках детали, выращенные овощи или сшитая одежда найдет своего потребителя. По традиции в конце каждого учебного года проводились конкурсы на лучшего по профессии. Победителям присуждали грамоты и цветы, а их портреты помещали в кабинете профориентации. Глубокое воспитательное воздействие имела и еще одна традиция, связанная с трудовой подготовкой воспитанников. Все лучшие изделия, выполненные на уроках обслуживающего труда, на занятиях кройки и шитья, дарили малышам.

Ежегодно весной с каждым новым пополнением школы-интерната Ю.С. Кашкин организовывал поездки в Ленинград. Рассказы о минувшей войне, о судьбах однополчан, прогулки по местам боевой славы, возложение венков к памятникам героев глубоко трогали ребят, формировали патриотические чувства.

Традицией, идею которой подсказало само время, стала поисковая работа воспитанников и педагогов интерната. Одним из результатов ее стало создание школьного музея боевой славы, признанного лучшим в Ярославской области. Старшеклассники принимали участие даже в строительстве музея. В нем были собраны сотни экспонатов, был и портрет Юрия Сергеевича Кашкина — воина, награжденного двумя орденами Красной Звезды и девятью боевыми медалями.

Педагогический коллектив в поисковой работе преследовал цель формирования у подрастающего поколения исторической памяти. При этом понимали ее не только как дань погибшим, но и как способность сохранять и воспроизводить в сознании научное понимание истории и законов ее развития. Кроме того, Кашкин был уверен, что патриотическое воспитание, как и нравственное в целом, необходимо вести строго индивидуально. В подростковом возрасте выявлялись определенные интересы и склонности к каким-либо общественным поручениям, делам, которые впоследствии могли стать профессией.

Созданный при музее комсомольско-пионерский штаб «Поиск» помогал каждому классу выбирать свое «поисковое» направление. Старшеклассники организовывали агитбригаду и лекторскую группу, пионеры ходили в походы, устраивали встречи с ветеранами, вели переписку с родными погибших, готовили кон-

курсы рисунков и сочинений. Вел штаб и поиск родителей воспитанников интерната, организовывая обширную переписку с паспортными столами, милицией. Результатом этой работы стало то, что более 70 питомцев отыскивали свои семьи.

Библиографический список

1. Астахов, А.И. Воспитание творчеством [Текст].- М., 1986.
2. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски [Текст]/ Сост. Н.Л. Селиванова.- М., 1989.
3. Степашко, Л.А. Феномен советской педагогики [Текст] // Педагогика. - 1998. - №6. - С. 72-78.
4. Цырлина, Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее [Текст].- М., 2001. - С.16.

© В.Е. Гаибова

Основные вехи истории Угличского педагогического колледжа

Угличский педагогический колледж – одно из старейших педагогических учебных заведений Ярославской области. На протяжении многих десятилетий Угличское педучилище, а с 1993 года - колледж, формировались как центр подготовки педагогических кадров среднего звена и накопления педагогического опыта, во многом стимулирующего развитие педагогических инициатив в регионе.

Свое начало Угличский педагогический колледж ведет от *Новинской учительской семинарии*, открытой 28 ноября 1871 года в селе Новом Мологского уезда Ярославской губернии. Это была одна из первых пяти государственных учительских семинарий в России, призванных готовить учителей для начальных школ разных типов, а в Ярославской губернии учебное заведение подобной направленности долгое время оставалось единственным.

На 1 декабря 1871 года в семинарии обучались 23 ученика (мужского пола), занятия вели 5 преподавателей, в том числе директор – статский советник В.В. Григорьев. До 1909 года курс обучения был трехлетним, а затем – четырехлетним.

1 июля 1915 года семинария была переведена в Углич, т.к. основное здание Новинской учительской семинарии очень сильно пострадало от пожара, и соответственно получила название *Угличской учительской семинарии* по распоряжению министра народного просвещения. Начался перевоз в Углич оставшегося имущества, оборудования, библиотеки. К занятиям приступили с 3 сентября 1915 года.

По воспоминаниям семинаристов, первое помещение, используемое в Угличе под семинарию, было домом Леонтьева, где она находилась до 1918 года. С 1918 по 1919 год семинария располагалась в бывшем Супоневском дворце, но здание уже тогда нуждалось в капитальном ремонте, а денег на это не было, решением Уездного комитета учебное заведение переводится в здание бывшего духовного училища в дом № 1 по Троицкому ручью.

В ноябре 1917 года в семинарию впервые были приняты девушки.

В 1918 году Угличская учительская семинария, как и все семинарии России, была преобразована в трехгодичные *педагогические курсы*, впоследствии в *педагогический техникум* (1921), а с 1936 года – *педагогическое училище*. В 1930 году бывшая семинария переезжает в здание бывшей женской гимназии.

В годы Великой Отечественной войны с 1942 по 1946 год в здании педучилища располагались военные госпитали, а само оно работало в здании бывшей городской думы на территории Угличского Кремля. В 1956 году в Углич были переведены учащиеся закрытых Даниловского и Чебоковского педучилищ. Имеющихся учебных и подсобных площадей не хватало, и приходилось заниматься в две смены. В эти годы к имеющимся зданиям общежитий по улице Ростовской и в студенческом городке добавляется здание бывшей детской колонии по улице Ярославской [4].

В 1961 году училище, выполняя государственную задачу по подготовке учителей, производит *расширенный прием* учащихся. С этого года их количество увеличивается до 650 человек. Опять не хватает учебных кабинетов, малы актовый и физкультурный залы, очень тесным оказывается помещение столовой.

В 1962 году рядом с учебным зданием по улице 9 Января было возведено новое четырехэтажное общежитие. В 1961 году готовятся документы по пристройке к основному зданию двухэтажного корпуса (10 учебных кабинетов и физкультурный зал).

Эта пристройка вступила в строй в 1963 году. Она была возведена на месте одноэтажной небольшой пристройки к основному зданию прогимназии в Пионерском переулке. Это дало возможность перевести занятия в училище на односменные и помогло обеспечить всех желающих общежитием.

В связи с тем, что в 1966 году было принято решение открыть в училище *отделение по подготовке учителей физвоспитания*, имеющийся спортивный зал, который и до того плохо обеспечивал учебный процесс, стал неподходящим. Поэтому в областных инстанциях был поставлен вопрос о пристройке новых актового и физкультурного залов. В 1974 году состоялось торжественное открытие новых актового (на 500 мест) и лучшего в городе физкультурного залов [4].

В 1971 году к 100-летию юбилею училища был открыт музей истории учебного заведения, успешно работающий и в настоящее время.

В 1982 году училищу были переданы два здания бывшего детского дома № 1 по улице К. Маркса на берегу реки Волги. В одном из них расположились учебные мастерские, а в другом – общежитие. В этом здании в 2000 году был произведен капитальный ремонт – директору колледжа и филиала педагогического университета Л.М. Куриловой удалось изыскать средства на него. Второй этаж здания превратился в целый ряд вместительных и светлых аудиторий. Теперь в нем обучаются студенты колледжа и филиала Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

В процессе проводимых преобразований изменениям подверглись как цели, задачи среднего педагогического образования, его содержание, формы организации учебной и практической деятельности, так и структура учебного заведения, система управления и, конечно же, преподавательские кадры.

Главным направлением инновационной деятельности в начальный период сотрудничества с педагогическим университетом стали структурные изменения учебного заведения - *включение Угличского педагогического колледжа наряду с другими колледжами в состав педагогического университета*, что было закреплено приказом Министерства образования РФ от 10.11.1994г. N 431. Этим же приказом было утверждено Положение об учебно-педагогическом комплексе "Ярославский государственный педаго-

гический университет - Угличский, Ярославский, Рыбинский, Ростовский педагогические колледжи". В сложившейся структуре управления колледжи сохраняют свою юридическую самостоятельность, являются автономными и независимыми от университета во всех вопросах деятельности, но при этом вопросы учебно-методического обеспечения образовательного процесса, контроля качества обучения студентов и повышения квалификации педагогических кадров требуют согласования с университетом [2].

Новым уровнем в развитии непрерывного педагогического образования в рамках университетского комплекса стало открытие в 1998 году на базе колледжа Угличского *филиала Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского*. Выпускники колледжа получили возможность продолжить образование в сокращенные сроки в филиале университета.

За более чем вековую историю Угличский педагогический колледж подготовил около 10 тысяч педагогов, которые стали уважаемыми людьми, работая учителями в городе или на селе, нередко в самой глубинке.

В качестве руководителей и преподавателей Угличского педагогического на разных этапах его деятельности трудились крупные методисты и ученые: В.А. Флеров, сыгравший большую роль в развитии методики преподавания русского языка, В.К. Беллюстин, ставший известным в России методистом в области арифметики, С.П. Редозубов, сотрудник Академии педагогических наук СССР.

Т.Ф. Шарцев - в течение 27 лет бессменный директор училища, наставник многих поколений учителей. П.Г. Ожгибесов - неизменный заместитель директора по учебной работе, человек разносторонних интересов, бережно хранивший лучшие традиции Новинской учительской семинарии. В пору его работы родились и новые замечательные традиции: ежегодное празднование дня рождения училища, проведение вечера-встречи с его выпускниками и многое другое, что живет и развивается сегодня в Угличском педагогическом колледже. Т.Н. Леонова — выпускница училища, проработавшая в его стенах более сорока лет, из них четырнадцать была его директором. Высокий профессионализм, умение создать в коллективе преподавателей и студентов атмосферу творчества, увлеченности, сохранить все лучшее, что создано предшественниками, и развить это на новом уровне - вот основа ее деятельности.

Завершает эту замечательную плеяду Г.В. Соболевская - она 24 года была заместителем директора по учебной работе. Благодаря ее психолого-педагогической эрудиции, аналитическому мастерству, наблюдательности учебно-воспитательный процесс всегда строился в соответствии с требованиями времени [3].

Педагогический колледж гордится своими воспитанниками, среди которых Герой Советского Союза С.В. Вавилов, А.П. Мясников (повторивший подвиг Александра Матросова), А.И. Шустов (прошедший путь от сельского учителя до заместителя Министра просвещения РСФСР), И.Г. Минералова - профессор МПГУ, доктор филологических наук; М.А. Калугин - декан дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Многочисленные выпускники удостоены правительственных наград, а также носят звание заслуженного учителя и почетного работника образования.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.В., Московский С.Б. Университетский комплекс педагогического профиля в Ярославской области. Инновации в российском образовании: высшее и профессиональное образование (опыт создания университетских комплексов) [Текст]. - М.: Изд-во МГУП, 2001.
2. Курилова, Л.М. Инновационные преобразования в деятельности педагогического колледжа как фактор его развития // Ярославский педагогический вестник. - 2002. - № 4 (33).
3. Курилова, Л.М. История и современность Угличского педагогического колледжа [Текст]. - Ярославль, 2006.
4. Леонова, Т.Н., Соболевский, И.Н., Курилова, Л.М. Угличский педагогический колледж. История и современность. [Текст]. Ярославль, 2006.

© М.Ю. Гвоздецкий

Народность воспитания в понимании К.Д. Ушинского

Народность воспитания была отмечена как важнейшая особенность педагогики Ушинского уже первыми исследователями его педагогической системы [2]. «Воспитание» – ключевой термин педагогики Ушинского. Обучение лежит как бы «на входе»

педагогического процесса, а воспитание – на «выходе». Обучение составляет средство, а воспитание – конечную цель [1. С. 567]. Ныне исследователи взглядов К.Д. Ушинского выделяют две «оси координат» в его трактовке «народности воспитания»: начало национальное и начало общественное [1. С. 573].

Ушинский отмежевывался от крайностей в трактовке национального начала, которые были свойственны некоторым направлениям русской педагогической мысли. Его идея «народности воспитания» служила ответом на пробуждение национального самосознания и вместе с тем не отвергала общемирового педагогического опыта. Однако взгляд Ушинского на национальную специфику воспитания не эклектичен, а глубоко диалектичен. Его идея народности вырастает из намерения строить свою национальную систему образования, не копируя другие страны, но учитывая их вклад, при этом сознавая пределы его перенесения на русскую почву [3. С. 114].

Еще большей емкостью и глубиной отличается вторая составляющая «народности воспитания» по Ушинскому – начало общественное. В этой стороне воззрений Константина Дмитриевича прежде всего бросается в глаза демократизм, который сближал его с «левым» крылом российской философии образования. Однако для Ушинского, в отличие от революционных демократов и народников, нация не распадалась на антагонистические слои, и носителем «подлинной народности» выступали не одни низшие сословия. Народность предстает у него как интегрирующая национальная идея [1. С. 572].

Ушинский как «педагог-общественник» противостоял и взглядам тех, кто оставался в плену «государственнической» идеологии. Не государство, а общество, во всех его слоях и классах, было для него двигателем народного воспитания. В этом отличие «народности воспитания по Ушинскому» от той «теории официальной народности», которая сводилась к формуле «православие–самодержавие–народность» и служила оправданию двух первых компонентов.

Народное воспитание, по Ушинскому, не только отображает потребности общества, но и служит главным фактором их формирования: «Развитие народного воспитания – один из важнейших органов народного развития», оказывающий «сильное влияние на общественные нравы» [3. С. 28]. Отсюда столь велика для Ушин-

ского роль педагогической науки и педагогической прессы – как «ферментов» народного воспитания, способствующих отбору и закреплению его лучших черт.

Еще одна важная сторона «народности» воспитания в системе взглядов Ушинского – его связь с идеей «общественного блага». «Общественный» и «нравственный» для него синонимы, нравственно «общественно значимое» [З. С. 195]. В этом корень русского народного мировосприятия и нравственное кредо самого Ушинского. Смысл «общественного воспитания» – в его «общинной» сущности. Однако ошибочно было бы сближать в этом плане Ушинского со славянофилами, которым возрождение России виделось как возврат к патриархальным отношениям. «Позади в истории России нет ничего, к чему бы желательно было воротиться», – считал Ушинский [З. С. 317]. «Патриархальная нравственность не выдерживает столкновения с цивилизацией» [З. С. 198]. «Общественный» характер воспитания Константин Дмитриевич понимал как формирование новой, гражданской нравственности.

Вместе с тем следует отметить, что пафос «коллективизма» не заслонял для Ушинского ценности отдельного человека. Народное воспитание – это «особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития» [З. С. 96]. «Народность воспитания» имеет антропологическую направленность во взглядах ученого.

В связи с исследованием проблемы «общественного воспитания» Ушинский дал новое направление спору сторонников «классического» и «реального» образования, в котором ему виделся не вопрос преобладания в школе традиционных историко-филологических или новых естественно-технических дисциплин, а вопрос «общечеловеческого» развития учащихся, которое он называл «гуманным». Для Ушинского альтернатива состояла не в «классицизме» или «реализме», а в гуманизме или прагматизме: «Под именем гуманного образования надо разуместь развитие духа человеческого», – писал он [З. С. 285]. По сути, речь шла о новой трактовке «общего» образования. «Общечеловеческое» воспитание и «общее» образование принимает в педагогике Ушинского «народный» оттенок благодаря акценту на родном слове, родной природе и истории.

Главное в воспитании для Ушинского – не «образование ума», а «образование души»: «Всякая школа, прежде всего, долж-

на показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставить его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества» [З. С. 185]. Здесь намечена связь воспитания с предельными смыслами бытия, сферой религиозной, которая отводится в педагогике Ушинского традиционной народной религии – православию.

Таким образом, «народность воспитания» по Ушинскому – это многомерное понятие, которое проникает в основные компоненты его педагогической системы и охватывает разные общественные слои. Укорененное в демократических тенденциях его эпохи и тесно связанное с традициями простого народа, оно пронизывает собой все сословия и обретает подлинно гражданское звучание и государственное значение, включая в себя представления о месте человека во Вселенной. Его образным эквивалентом могло бы стать дерево с глубокими корнями и ветвистой кроной.

Библиографический список

1. Днепров, Э.Д. Комментарии и примечания [Текст] // К.Д. Ушинский. Избранные труды в четырех книгах. Книга 1. Проблемы педагогики. - М., 2005.
2. Люстрицкий, В. Очерк деятельности Константина Дмитриевича Ушинского и его взгляд на общественное воспитание [Текст]. - Казань, 1882.
3. Ушинский, К.Д. Избранные труды в четырех книгах. Книга 1. Проблемы педагогики [Текст]. - М., 2005.

© М.В. Мазаева

Частная и общественная благотворительность в Ярославской губернии (вторая половина XIX – начало XX вв.)

Благотворительная деятельность в Ярославской области достигла своего пика во второй половине XIX в. и активно развивалась в трех направлениях: призрение ближнего, образование и медицина. На протяжении данного периода в городе фактически была создана довольно обширная и разветвленная сеть самых различных благотворительных обществ и заведений, направленных на призрение и обучение детей-сирот и детей из бедных семей, призрение одиноких стариков и больных, неспособных к труду, не

имеющих крыши над головой, оказание поддержки бедным многодетным семьям и бесплатной медицинской помощи горожанам. За период с 1860 по 1890 г. количество благотворительных обществ и заведений в городе возросло с 14 до 36.

В направлении призрения ближнего в области действовали следующие благотворительные организации:

- Странноприимная палата Грязевых при Ярославском Доме призрения ближнего, учрежденная в 1820 г. по завещанию вдовы майора Грязева;

- Александровская богадельня, где содержались престарелые ремесленники за счет ремесленного общества;

- Богадельня губернского земства, в которой содержались женщины и мужчины, мальчики и девочки на проценты с капитала общественного призрения и пожертвований частных лиц;

- Леонтьевская богадельня для содержания мужчин и женщин за счет городского общества;

- Пастуховская богадельня, в которой содержались женщины и мужчины за счет почетных граждан Пастуховых;

- Андроновская богадельня для старообрядцев, где содержались мужчины и женщины за счет благотворителей, в частности, за счет купца-старообрядца А.В. Кузнецова;

- Богадельня Благотворительного общества в доме почетной гражданки Вахромеевой, где содержались женщины.

Появляется сеть благотворительных учреждений, ставящих своей целью помощь всем нуждающимся. Одним из таких учреждений было основанное в 1861 г. Ярославское общество вспомоществования бедным. В 1886 г. произошло его слияние с другой благотворительной организацией - Комитетом призрения неимущих. Большая часть средств на поддержку этой организации поступала от торгово-промышленной буржуазии. Главными жертвователями были «Товарищество ЯБМ», торговый дом «Я. и С. Лопатины», торговый дом «Никиты Понизовкина сыновья», купцы Сорокины и купчиха Кузнецова. Организация содержала приют и учебные заведения для детей, занималась призрением неимущих. В целом она являлась крупнейшей из обществ, помогавших обнищавшему населению. Следует отметить, что земские учреждения вели важную работу по профилактике обнищания населения. С этой целью были созданы благотворительные капиталы, средства

которых направлялись на поддержку переселенцев, ремонт и постройку квартир и домов.

Благотворительная деятельность в сфере образования в Ярославской области также была очень развита. Во второй половине XIX в. здесь действовали следующие благотворительные учебно-воспитательные заведения:

- Уже упоминавшийся Ярославский Дом призрения ближнего, в котором воспитывались мальчики и девочки. Мальчики обучались в губернской гимназии, городском и приходском училищах, а девочки в самом заведении по всем предметам, которые были приняты в женских гимназиях. Принимались на воспитание дети всех сословий. Дети тех, кто мог себе позволить оплатить обучение, принимались во всякое время по мере выбытия воспитанников и воспитанниц, обучавшихся платно. По сведениям 1888 г., в Доме призрения содержались 254 ребенка, из них 117 обучались бесплатно. Успешные ученики на средства Дома учились в Санкт-Петербурге.

- Ярославский Ольгинский приют, открытый в 1846г. в купленном купцом А.И.Труновым трехэтажном доме. В приюте содержались и воспитывались девочки и мальчики за счет его собственных капиталов и пожертвований частных лиц.

- Ярославский Николаевский приют, основанный в 1858г. для содержания внебрачных детей и подкидышей обоих полов на пожертвования купца А.Ю.Топленинова.

- Исправительный приют для малолетних преступников, открытый в 1878 г. при содействии купца И.А. Друженкова.

К началу XX в. в Ярославской губернии действовали 25 детских приютов, в которых призывались 700 детей. Девочек там обычно обучали рукоделию, мальчиков – различным ремеслам. Так, благотворительное общество «Христианская помощь» в селе Великом, основанное в 1892 г., содержало приют на 50 детей и 6 мастерских, в которых они могли работать: иконописную, чулочную, швейную, портняжную, столярную и сапожную. Большую часть средств (около 50000 рублей в год) общество получало по духовному завещанию А.А.Локалова.

Общественная благотворительность не обделила своим вниманием учащихся и студентов. В 1871 г. было создано Попечительство о недостаточных студентах Демидовского юридического лица. В 1873 г. учреждается Ярославское общество вспомошес-

ования учащимся недостаточного состояния, целью которого являлась помощь ученикам всех образовательных учреждений города. Развивалось такое явление, как учреждение именных стипендий: стипендии имени Левшина, фонд стипендий А.А.Локалова. Известны также случаи, когда городская управа вносила плату за обучение ярославцев в мужских и женских гимназиях.

Многие учебные заведения строились на средства купечества. Например, деньги на строительство второго высшего городского училища дал купец Н.М.Градусов. Многие «специальные» учебные заведения, предназначенные для подготовки к определенной профессии, также создавались и финансировались на средства частных лиц. Из них можно назвать следующие:

- Шубино-Вахтинскую сельскохозяйственную школу, в которой преподавались сельское хозяйство, производство молочных продуктов, столярное и кузнечное ремесла;
- школу садоводства и огородничества в селе Александрин;
- торговую школу в Ярославле, основными предметами в которой были бухгалтерия, коммерческая арифметика и товароведение;
- низшее механико-техническое училище имени М.Е. Комарова с ремесленной школой в Рыбинске;
- такое же училище имени Н.П. Пастухова в Ярославле;
- ремесленное училище со слесарным, столярным и токарным отделениями в Романово-Борисоглебске.

Во второй половине XIX в. на средства купечества и общественных организаций в Ярославле строились бесплатные библиотеки, читальни.

Значительную роль в области образования в губернии играли земства, основной задачей которых было формирование единой общедоступной школы. Иногда земствами финансировалось создание специальных учебных заведений, например, фельдшерской школы в Ярославле. Также в качестве неотложной задачи рассматривалось расширение зданий уже существующих учебных заведений и увеличение в них учительского персонала.

Важное место в работе земств занимало оказание материальной помощи учителям и учащимся. В первом случае это выражалось в создании особого пенсионного земского фонда, выдаче доплат к жалованию и организации ссудных операций, в другом

первоочередное внимание уделялось учреждению земских стипендий. Особыми направлениями в работе земских учреждений губернии являлась помощь в организации школьных библиотек, музеев, экскурсий. В результате благодаря усилиям купечества и общественных организаций во второй половине XIX в. Ярославская губерния по уровню образования находилась на самых передовых позициях.

В сфере здравоохранения также была заметной благотворительность ярославского купечества. В дореформенный период в городе была всего одна больница на 200 мест. В 1861 г. по инициативе А.И.Трунова в Ярославле была открыта лечебница для приходящих больных с родильным отделением. Это была вторая лечебница в России (после Максимилиановской лечебницы в Санкт-Петербурге), где больные и роженицы могли получить бесплатную помощь. За 30 лет (с 1861 по 1891 гг.) лечебницей воспользовались около 170 тыс. человек, а финансировали ее крупнейшие ярославские купцы И.А.Соболевский, Н.П.Пастухов, П.И.Кузнецов и др. Известные ярославские предприниматели Вахрамеев, Оловяшников, Сорокин открыли больницы при своих промышленных предприятиях. Активное участие принимало купечество Ярославля в деятельности местного Общества попечения о раненых и больных военных, особенно во время русско-турецкой войны 1877-1878 гг.

Большую роль в системе оказания бесплатной медицинской помощи также играли земства. Во второй половине XIX в. в Ярославле не только лечение, но и лекарства предоставлялись бесплатно всем желающим. Ярославская губерния была одна из первых, где уже в 90-х гг. земские больницы не брали плату за свои услуги, причем оплата была отменена для всех пациентов, обращавшихся в эти больницы. Лечебница общества врачей также оказывала безвозмездную медицинскую помощь и давала лекарства. С 1863 г. земские аптеки отпускали медикаменты даром. Также в губернии проводилась бесплатная вакцинация населения. Все расходы брали на себя земства, частные лица и общества.

Таким образом, местная торгово-промышленная буржуазия финансировала практически все благотворительные заведения, принадлежавшие центральным и городским властям и земству. Финансовая поддержка обычно осуществлялась в форме крупных целевых пожертвований на открытие новых благотворительных

обществ и заведений, основание именных стипендий либо в форме мелких систематических пожертвований, членских взносов без четкого целевого назначения. Благотворительная деятельность ярославского купечества способствовала частичному снижению социальной напряженности в губернии и имела большой положительный резонанс в обществе. Земства как представители общественной благотворительности также внесли свой вклад. В то же время они играли роль «связующего звена» между частной и общественной благотворительностью и государством.

© Е.Б. Антонов

Экскурсии в педагогической деятельности ярославских преподавателей начала XX века

Для теории и практики русской педагогики начала XX в. был характерен интенсивный поиск новых путей и подходов как к воспитанию, так и к образованию молодежи. Среди новых и широко распространившихся методов важное место заняли образовательные экскурсии. По общему признанию они стали «сознательно необходимым делом образовательно-воспитательного значения, для которого нужна своя программа, свои планы и своя система» [1].

Ярославские педагоги также использовали экскурсии в образовательном процессе. Остановимся на опыте педагогов двух учебных заведений Ярославля начала XX в.: частной женской гимназии О.Н.Корсунской и Реального училища.

Естественно-исторические экскурсии в гимназии О.Н.Корсунской проводились здесь с 1906 г. Начало им было положено преподавателем А.М.Дмитриевым, дело которого продолжила С.Г.Лепнева, служившая одновременно секретарем Естественно-исторического общества [2]. Эти экскурсии были составной частью курса естествознания. Все вместе они составляли «небольшой цикл постепенно усложняющихся естественно-исторических экскурсий, которые предлагается пройти каждой из учениц в течение пяти лет занятий естествознанием» [2].

В гимназии была разработана четкая программа экскурсий и методики их проведения для каждого класса. Экскурсии совершались в школу садоводства (школа садоводства и огородничества

с питомником плодовых и декоративных растений, с оранжереей, пасекой и музеем по пчеловодству располагалась приблизительно на территории современного парка моторного завода.) [3. С. 372.], на кирпичный завод Кабикова, который располагался за деревней Кресты, в естественно-исторический музей (музей обладал большой коллекцией животных, птиц и растений, а также минералов и растений доисторических животных. Богатая коллекция минералов была пожертвована архиепископом Нилом. В библиотеке музея хранилось много научных трудов.) [3. С. 374.], «в зверинец, в усадьбу и на сельскохозяйственную выставку... в Демидовский сад, на склоны берегов Которосли, на Стрелку, в поле за Туговой горой, на Тверицкие прудки, в хвойный лес близ Монастырских дач... на четвертую версту по Костромской железной дороге, по этой же дороге до платформы Телищево, в Лютово, в Толгский монастырь, в Воздвиженское и др. ...» [2].

Зачастую это были довольно дальние и продолжительные путешествия. Так, традиционным местом была четвертая верста Костромской железной дороги. Гимназистки 1 класса (11 лет) доезжали на трамвае до железнодорожных путей а затем шли пешком по полотну и, время от времени спускаясь с насыпи, выполняли задание учителя. Девочки 12 лет ходили в деревню Кресты и лежащий за ней хвойный лес пешком за четыре версты. Гимназистки 4 класса (15 лет) совершали пешую экскурсию на р.Великую, а далее до платформы Телищево, проходя 10 верст.

Целью экскурсий было «возбудить желание заниматься изучением природы», научить наблюдать за жизнью природы, расширить кругозор гимназисток, «собрать растения для заселения аквариумов и террариумов, чтобы иметь под рукой живой материал в течение зимних занятий» [2].

Учебно-экскурсионная работа была целым комплексом, включавшем в себя подготовку экскурсии, ее проведение, подведение итогов и использование собранного на экскурсиях материала в дальнейшей учебной работе. Экскурсии проводились в специально отведенные учебные дни, а также во время выходных и праздников. Подготовке к экскурсии посвящался целый урок: в записные книжки гимназистки писали экскурсионные задания, чтобы в течение экскурсии каждая работала самостоятельно. Девочки имели специальное экскурсионное снаряжение: клеенчатую сумку через плечо, записную книжку и карандаши, этикетки, лис-

точки бумаги с продетыми в них нитками, картонные папки с бумагой для сушки материала, ножички, совочки для выкапывания растений, сачки, баночки.

Преподавание естественной истории в гимназии О.Н. Корсунской было тесно связано с жизнью природы. Тот факт, что обучение вела член научного общества, обеспечивал высокое качество преподавания, а увлеченность С.Г. Лепневой передавалась ее ученицам, часть которых продолжала заниматься в естественно-историческом кружке гимназии после завершения школьного курса по этому предмету.

Большое познавательное значение имели экскурсии гимназисток на ежегодные мартовские ярмарки в Ярославле. Так, в 1916 г. в связи с изучением географии России гимназистки 4 класса познакомились с кустарными промыслами центрально-промышленного района. На ярмарке были представлены кожа и кожаные изделия из села Павлово Нижегородской губернии, московские и нижегородские игрушки, вологодские кружева, иконы мастеров Владимирской губернии [5].

В связи с экскурсией на спичечную фабрику И.Н. Дунаева ученицы составляли «инженерную таблицу, показывающую ход работы на фабрике» [5].

Этой же весной восьмиклассницы под руководством преподавателя педагогики Н.И. Шалфеева и преподавателя методики русского языка П.Н. Космочева посетили образцовую школу Ярославского уездного земства в деревне Росоняково и прослушали ряд образцовых уроков местной учительницы Н.И. Виноградовой.

Наконец, все в том же 1916 г. восьмиклассницы под руководством преподавателя географии В.А. Миндовского совершили дальнюю экскурсию в Иваново-Вознесенск для осмотра ситценабивной фабрики и местного музея ценностей [5].

Таким образом, экскурсии в системе преподавания гимназии О.Н. Корсунской расширяли кругозор будущих учительниц и приближали их обучение к жизни.

Согласно учебному плану Реального училища, «каждый ученик... за весь свой учебный курс должен ознакомиться со всеми достопримечательностями города [Ярославля – авт.] и его окрестностей, имеющими педагогическое значение» [2]. В 1916 г. каждый ученик в течение года совершил три городских экскурсии: историко-археологическую (в храм или археологический музей),

естественно-историческую (за город), научно-техническую. О проведенных экскурсиях свидетельствует отчет, опубликованный в журнале «Русский экскурсант».

«Историко-археологические экскурсии».

I класс (преподаватель П.М. Экземплярский). Экскурсия-прогулка по Ярославлю, имевшая целью показать отражение на Ярославле различных общих событий русской истории. Предварительно велась беседа по истории города с его основания и был объяснен план города с исторической точки зрения. Ученики легко связывали указанные события с тем или иным местом города.

II класс (законоучитель о. С.Соколов). 2 экскурсии в Древлехранилище. Целью экскурсии было дать по возможности цельную картину старого русского быта...

IV класс (преподаватель А.М. Зайцев). Поездка на 4 дня в Москву. Подготовка была дана 6 рефератами некоторых учеников, ознакомивших своих товарищей с историей Москвы и современной ее жизнью. В Москве осмотры – Кремля, соборов Храма – Спасителя, Василия Блаженного, Третьяковской галереи, музея Александра III, Румянцевского музея, Воробьевых гор и Зоологического сада. По приезде – общая беседа...

VI класс (преподаватель Н.Г.Первухин). Храм св. Иоанна Предтечи – две экскурсии. Предварительно ученики были ознакомлены с той ролью, которую сыграл Ярославль XVII века в развитии русского искусства. С общими особенностями ярославской живописи и главным образом русского барокко (2,5 часа). При осмотре главной задачей было дать ученикам посильный художественный анализ главных циклов стенописи, немногих икон, преимущественно местной школы, и стильной резьбы с попутным сообщением исторических сведений из области бытовой старины. Часть объяснений была дана как урок на скамьях галереи (2 часа).

Естественно-исторические экскурсии.

I класс (преподаватель А.М. Жданов). Прогулка за город на берег реки Волги и Которости для наблюдения сторон света, облаков, видимого движения солнца, течения реки, устья долины наносов; определялось расстояние на глазомер.

II класс (преподаватель А.М. Жданов). Совершена экскурсия-прогулка в лес и на болото с описанием местной флоры и фауны. Один урок был посвящен предварительному объяснению и один – на разбор материала с обсуждением наблюденного.

III класс (преподаватель С.Н. Слободской). В естественно-исторический музей для подробного осмотра сельскохозяйственного отдела, как то: образцов почвы, различных кормовых растений, хлебных злаков, разводимых в Ярославской губернии; вредители злаков; образцы семян; искусственные удобрения. 1 час на подготовку. Беседа после экскурсии.

IV класс (преподаватель С.Н. Слободской). Естественно-исторический музей. Были осмотрены подробно все отделы музея, как то: отдел сельского хозяйства, зоологический отдел, анатомический, отдел водной фауны и флоры, преимущественно Ярославской губернии. Главное внимание было уделено отделу зоологии.

V класс (оба отделения, преподаватель Э. В. Куницер). Экскурсия на образцовую пасеку Толгского монастыря; пешком за 10 верст. Дорога берегом Волги; привал с чтением стихотворения «Пчелы» (Некрасова). Осмотр мастерской с ульями разных систем и музея с гнездами пчел и сотами и с пчеловодными принадлежностями. Осмотр пасеки и находящихся при школе огородничества и садоводства питомника и парников. Возвращение на пароходе. Подготовка: 1 урок о пчеле и пчеловодстве. После экскурсии письменная работа на тему «Экскурсия на пасеку».

Промышленно-технические экскурсии.

II класс (доктор Н.Л. Кутуков). Конфетная фабрика. Подготовка с объяснением, как приготавливаются монпасье, шоколад и пряники с указанием примесей, которые употребляются для подкрашивания. Экскурсия продолжалась 2 часа; особенно заинтересовало учеников приготовление вермишели, шоколада и искусственной грушевой эссенции. На обратном пути ученики, довольные экскурсией, оживленно обменивались впечатлениями.

III класс (преподаватель А.М. Жданов). На свечной завод. На епархиальном свечном заводе экскурсантам предлагали ознакомиться с тем, «как из сотов пчелиного воска изготавливаются восковые свечи, употребляемые при богослужениях» [З. С. 388.]. Предварительно была описана жизнь пчелы и улья, 1 час на подготовку; 1 урок для беседы после экскурсии.

IV класс (преподаватель А.М. Зайцев). На спичечную фабрику. Спичечная фабрика И.Н. Дунаева считалась интересной для осмотра экскурсантами. Здесь можно было увидеть, «как из кражей осины изготавливаются так называемые шведские спички, причем все работы, начиная от нарезки «соломки» для спичек и кон-

чая обмакиванием головок в зажигательную массу и изготовлением коробочек для укладывания спичек, производятся машинами», [З. С. 388]. До экскурсии – краткий очерк спичечного производства в России и обзор приборов для зажигания. После экскурсии – беседа о виденном с дополнительными пояснениями.

V класс (директор училища Н.С. Соколов, преподаватель А.Г. Емельянцеv). В типографию. Предварительные объяснения с изложением истории книгопечатания и развития техники типографического дела; машины старого образца и новейшая наборная машина, отливающая шрифт. Подробный осмотр типографии газеты «Голос», имеющей машины прежних и новейших типов.

V класс (преподаватель В.Ю. Михнович). Поверочная палата мер и весов. Предварительные выяснения назначения этого учреждения. Показаны образцы весов и эталоны мер трех систем: русских, метрических и нюрнбергских. Беседа после экскурсии показала, что для подобной экскурсии группа в 20 человек слишком велика.

V класс (преподаватель В.Ю. Михнович). На городской водопровод. Городской водопровод в Ярославле был открыт в 1883 г. Вода из Волги поступала через водонапорную башню, затем Знаменскую башню, которая вмещала в своем резервуаре 120 000 ведер воды, откуда она расходилась по сети труб длиной более 17 верст. В 1892 г. к водопроводу подключили закоторосльную часть города, а в 1910 г. – еще 500 домов [6. С. 263, 439.]. Осмотр фильтров. Отделения котельное и насосов. Колодез – водоем.

VI класс (директор училища). Чугунно-литейный завод. 1 урок беседы на тему о сортах чугуна, его добывании, плавильных печах и т.д. Систематический осмотр завода в течение 4 часов с подробными объяснениями как руководителя экскурсии, директора, так и одного из служащих на заводе. Беседа после экскурсии в классе с рисованием на доске домашней [доменной? – авт.] печи.

VI класс (директор училища). Телеграфная станция. 2 часа. Беседа-изложение применения электричества к телеграфному делу. Приборы и элементы. Подробный осмотр станции в течение 3 часов. Особый разбор аппаратов Бодо и Юза. 2 – часовая беседа после экскурсии с рефератом одного ученика об аппарате Бодо.

VII класс, как занятый допризывной подготовкой, имел экскурсию в военные лагеря. Предварительная подготовка экскурсии была дана директором училища» [2].

Экскурсии в Реальном училище сопровождали учебный процесс с первого до последнего класса. Они отличались разнообразной тематикой и приближали образование реалистов к достижениям современной промышленности, воспитывая не только инженерное мышление, но и общую культуру, которая всегда отличала русскую техническую интеллигенцию.

Таким образом, новые педагогические идеи выдающихся российских педагогов-теоретиков начала XX века В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, Б.Е. Райкова о разносторонней и развивающей деятельности, формирующей всю личность ученика, и об экскурсиях, которые являются опытами введения учащихся в жизнь, отразились в практической деятельности ярославских учителей. Анализ учебных программ и отчетов показывает, что ярославцы были в числе передовых педагогов начала XX столетия.

Библиографический список

1. Марков, Н. Ученические экскурсии [Текст] // Русский экскурсант. - 1916. - № 3. - С. 5.
2. Русский экскурсант. - 1916. - № 6. - С. 41, 49.
3. Рутман, А. История губернского города Ярославля [Текст]. – Ярославль, 2006.
4. Рутман, Т.А. Храмы и святыни Ярославля [Текст]. – Ярославль, 2006.
5. ГАЯО. Ф 549. Оп.2. Д.2002. Л.6 об.
6. Барщевский, И. Исторический очерк города Ярославля. Ростов-Ярославский. 1900 // Рутман А. История губернского города Ярославля [Текст]. – Ярославль, 2006.

© Л.Н. Данилова

К теории школьных реформ (на примере развития общего образования ФРГ)

Поиск путей дальнейшего развития образования требует всестороннего исследования международного реформаторского опыта, анализа соответствующих тенденций и результатов, прогнозирования их последствий, отбора элементов этого опыта, необходимых или возможных для применения при модернизации образования своего государства. Изучение образования зарубеж-

ных государств помогает лучше узнать отечественную систему и представляет богатый материал для теоретического осмысления реформ, для понимания их эволюции, генезиса и критериев успешности. Наблюдение за изменениями в зарубежных странах, сопоставление планировавшегося и достигнутого, анализ ошибок, допущенных в ходе модернизации образования за рубежом, отслеживание реакции общественности на предлагаемые и проводимые меры – всё это способствует пониманию образовательных реформ в целом и позволяет избежать на родине ошибок, допущенных в своё время в других странах.

Под школьными реформами подразумеваются изменения в школьной системе в соответствии с общественными представлениями о нормах и ценностях. Причины реформ кроются в качестве образования, на повышение которого, в конечном счете, и направлены все изменения, а также в объективных социальных требованиях. Сегодня это потребности экономики, политики и культуры, развития науки и техники, необходимость гуманизации и демократизации общества. Не все потребности универсальны. Поскольку общества различны, то отличаются и их запросы (в зависимости от социального строя, типа цивилизации и уровня развития страны). Это объясняет различие тенденций в развитии образования между государствами со сходными культурными предпосылками (например, Южная и Северная Корея, ГДР и ФРГ – на основе политико-экономического фактора).

По своему направлению реформы бывают внутренними и внешними. Внешнее реформирование затрагивает структуру школ, как, например, это было в 90-х гг., когда в связи с воссоединением страны школа восточных земель перестраивалась по западногерманской модели. Внутреннее же реформирование представляет собой изменение учебных программ, целей, содержания, методов, форм и т.д. (при построении общегерманской школы они также ориентировались на традиции школы ФРГ).

По их происхождению Г.-Э. Тенорт делит реформы на самостоятельные и вызванные извне [3. С. 17]. Самостоятельным называется развитие школы как постоянный, повседневный процесс. Это самые действенные и наиболее богатые последствиями преобразования. Здесь школа сама оценивает свою деятельность и работает над её слабыми элементами, а реформаторами являются не только учёные, но также учителя и ученики, взаимодействие

которых порождает новые формы обучения, методы, идеи. Пример тому — организация режима полудневной работы в немецких школах. Но зачастую реформы этого рода не воспринимаются как таковые из-за их эволюционного характера.

Под школьными реформами, «вызванными извне», подразумеваются изменения, связанные не с образованием непосредственно, а с социальной системой. Это приведение образования в соответствие с логикой общественных изменений, с тенденциями развития социума. Так, отражением политической ситуации в Германии в 1933 г. стало национал-социалистское воспитание, а в 1945 г. — деидеологизация образовательной системы.

Эксперт отечественного образования Э.Д.Днепров классифицирует реформы также по времени их проведения, выделяя плавные и «вулканические» реформы[1]. Последние наблюдаются при смене образовательной парадигмы, политико-экономических ориентиров в обществе или при большом отрыве образования от общества.

Заметим, что классификации обоих исследователей соотносятся: самостоятельные школьные реформы характеризуются плавностью их протекания, а реформы, вызванные извне, т.е. социальными потребностями, имеют вулканический, революционный характер.

В процессе реформирования западные и отечественные теоретики выделяют от 4 до 7 этапов. Выявление их общего и различного приводит к выводу, что оптимальным числом этапов можно считать пять. Стимулом к реформе служит обнаружение дефицита, или противоречия между общественными изменениями и системой образования на первом из них. На втором этапе инструмент для снятия данного противоречия видят в общеобразовательной школе, и вопрос исследуется с педагогической точки зрения. В это время происходит осознание ситуации государством и обществом, её анализ, поиск путей её исправления. На третьем этапе происходит эксплицитное включение педагогики в решение проблемы, что проявляется в школьных законах, предписаниях министерств образования, планах, программах и т.д. На четвёртом этапе начинается непосредственное проведение реформы — переход от старого состояния общеобразовательной системы к новому, активность всех субъектов образовательного процесса для достижения её нового качества, что сопровождается дискуссиями о не-

возможности её реализации, о нежелательных последствиях и побочных эффектах реформы. Поэтому пятый этап становится периодом развития, переработки, дополнения реформы, подведения итогов и анализа изменений. Спустя длительное время он плавно переходит в следующую реформу. В настоящее время заканчивается четвёртый этап реформы немецкой школы.

Цикл всегда повторяется. Это происходит благодаря постоянным изменениям человека и общества, и реформирование школы закономерно: нет ни одного государства, где данная система была бы совершенна и не нуждалась в дальнейшей модернизации. Это естественный процесс.

Но возникает вопрос, как объясняется, что реформы не всегда достигают цели? При анализе образовательной ситуации в ФРГ А. Рэдлер называет несколько причин неэффективности реформ:

- 1) недостаточный учёт человеческой реакции на инновации;
- 2) ошибочное оценивание человеческого капитала;
- 3) несовместимость целей реформирования и наличных условий;
- 4) поспешность действий [2].

Соответственно, преодоление этих факторов способствует успешности школьных преобразований.

Рассматривая российское образование, Э.Д. Днепров выдвинул свои условия успешности школьных реформ. Они не являются, на наш взгляд, культурными феноменами и носят универсальный, космополитический характер, а потому их использование приемлемо для исследования развития школы в любой стране. К условиям эффективности школьных реформ он относит:

- 1) государственное понимание их значимости, всесторонняя поддержка и заинтересованность различных слоёв общества в их проведении и успехе;
- 2) охват целостного комплекса проблем;
- 3) направленность на опережение;
- 4) способность реформ к развитию и саморегулированию;
- 5) их ориентация на инновационный тип развития;
- 6) обоснованность объективными потребностями;
- 7) поэтапность реформирования [1. С. 53-54].

По нашим наблюдениям, в современном реформировании

немецкой школы без ряда оговорок нельзя считать выполненным лишь второе условие. С одной стороны, налицо системность преобразований и его направленность на решение целого комплекса проблем школы ФРГ. Но, с другой стороны, отдельные проблемы всё же остались за его рамками (не затронут вопрос о ранней дифференциации школьников по образовательным потокам, об усилении отдельных направлений воспитания школьников). Но выполнение остальных требований очевидно.

Продолжая перечень критериев, предложенный теоретиками реформирования образования, мы определили ещё три критерия успешности школьных реформ.

1. Важным моментом при подготовке и проведении реформ в образовании является изучение соответствующего зарубежного опыта. Это помогает уберечься от неверных решений, осмыслить мировые приоритеты в области образования и даёт дополнительный источник новых подходов к его организации. Поэтому современная реформа в ФРГ отличается ориентацией на страны, школьная подготовка в которых признана сегодня лучшей в мире (это Финляндия, Швеция, Корея, Япония, Канада).

2. Однако реформы должны проистекать из глубины традиции, из культуры своей страны. Часто попытки привить школе иностранные модели являются неудачными. Так, например, все страны-лидеры PISA отличаются по структуре образования, по затратам на него, системам управления, наполняемости классов, подготовке педагогов и т.д. Выбор одной модели крайне сложен и, если абстрагироваться от немецких образовательных традиций, вряд ли он даст положительные результаты. Крайне значимо, что между первым и вторым критериями не существует противоречия: использование чужого опыта школьного обновления должно происходить на основе собственных образовательных традиций и достижений.

3. Реформы должны контролироваться на общегосударственном уровне. Согласно Конституции, преобладающие полномочия в области организации, контроля и финансирования образовательных учреждений в Германии принадлежат субъектами федерации, т.е. землям, но федерация оказывает им поддержку. Так, до 2007 года правительство, взявшее вопрос кризиса образования под свой контроль, выделило землям более четырёх миллиардов евро на создание школ продлённого дня. Впрочем, о государственном

уровне можно говорить, только если речь идёт о глобальных переменых, о реформах, вызванных извне: самостоятельные реформы контролируются на местах.

Библиографический список

1. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России [Текст]/ Э.Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 464 с.
2. Rädler, A. Zur mangelnden Wirksamkeit von Reformansätzen im Bildungswesen/ A. Rädler[Текст]// Erziehen heute. – 2003. – Н. 3. – S. 10-13.
3. Tenorth, H.-E. Reformtypen und Reformprozesse in der Bildungsgeschichte nach 1945[Текст]/ Döbrich P., Rutz G. Schulreformen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. – 2001. – S.14-30.

© Т.В. Сергеева

О подходах к определению понятия «компетенция» в современной педагогической литературе

Одним из оснований обновления образования в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [14] назван компетентностный подход.

Исследователи определяют его «как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе» (И.А.Зимняя) [4. С. 23]; «раскрытие желаемого результата образования через совокупность различного вида компетенций» (Ю.Г.Татур) [15. С. 22], «создание условий для овладения комплексом компетенций» (Г.К.Селевко) [13. С. 29]. В.А.Болотов и В.В.Сериков [1. С. 10] говорят об отражении в компетентностном подходе «такого вида содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых, (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций». В качестве смыслообразующих категорий компетентностного подхода рассматривают «компетенцию» и «компетентность».

В настоящее время определения компетенции и компетентности встречаются в справочной литературе, где происхождение термина «компетенция» связывается с латинскими словами *competence*-способность, умение; *compete*- добиваюсь, соответствующую, подхожу; *competentia*- принадлежность по праву. В большинстве источников толкование «компетенции» имеет юридическую направленность и трактуется как обладание познанием, опытом, осведомленность в какой-либо области, круг чьих-то полномочий, прав, обязанностей.

В справочной литературе по педагогике не всегда можно найти определения компетенции и компетентности. Часть изданий их не содержит как, например, «Российская педагогическая энциклопедия» (1993), в других приводится определение какого-то одного понятия (только компетентность [7. С. 237]). В учебниках по педагогике можно найти определение профессиональной компетентности педагога (В.А.Сластенин) [9. С. 40], определение компетентности и компетенции специалиста (П.И.Пидкасистый) [8. С. 416].

Таким образом, следует отметить, что определения понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте образования приводятся в настоящее время в документах, статьях, монографиях и имеют некоторую личностную, авторскую окраску, различия в подходах и уровнях анализа. Рассмотрим различные подходы к определению компетенции.

Д. Иванов, используя определение компетенции в Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997), выделяет два подхода к определению (объяснению содержания) понятия «компетенция» [6. С. 6]: «Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека (характеристика человека), другие – на описании составляющих его деятельности, ее различных аспектов, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем». Ко второму подходу, выделяемому Д.Ивановым, отнесем также и трактовку компетенции в ряде исследований в качестве обозначения образовательного результата [12. С. 139; 19]. С точки зрения некоторых авторов, эти подходы можно обозначить как внутренне-ориентированный и внешне-ориентированный (по отношению к личности) [21].

Определение В.А. Байденко в «Методических рекомендациях по разработке проектов ФГОС ВПО»[19], по нашему мнению, близко ко второму подходу в выводах Д.Иванова. Однако, в отличие от рассматриваемых определений компетенции, приводимых другими авторами, оно содержит характеристику «динамичная», относящуюся к совокупности знаний, умений, навыков. Это, по нашему мнению, можно истолковать как еще один подход к определению компетенции – в способности к движению, развитию, видоизменению.

Основываясь на вышеизложенном и на основе анализа определений понятия «компетенция» в работах И.А.Зимней [3. С. 41], С.Е. Шишова [18. С. 74], А.В. Хуторского [16. С. 111], Э.Ф. Зеера [2. С. 53], Г.К. Селевко [12], В.Д. Шадрикова, М.В. Рыжакова можно сделать следующие выводы:

1) Устоявшегося определения рассматриваемого понятия в педагогической литературе нет.

2) В отечественной педагогической литературе просматривается ряд подходов к определению компетенции, среди которых выделим как наиболее часто встречающиеся: личностный, деятельностный, подход на основании понятия «компетентность».

3) Можно выделить следующие компоненты определения компетенции (схема 1), проявления компетенции (схема 2) и применения компетенции (схема 3).

По мнению зарубежных авторов [21], подходы к определению компетенции можно подразделить на:

- Объективистский и конструктивистский.
- Американский (связан с выявлением личностных черт и поведенческих характеристик для успешных действий) и английский (связанный с главными элементами деятельности, которые должны быть выполнены, чтобы считать результат достигнутым).
- Статический (связанный с прошлым или настоящим) и динамический (направленный на будущее).
- Уровневый и другие.

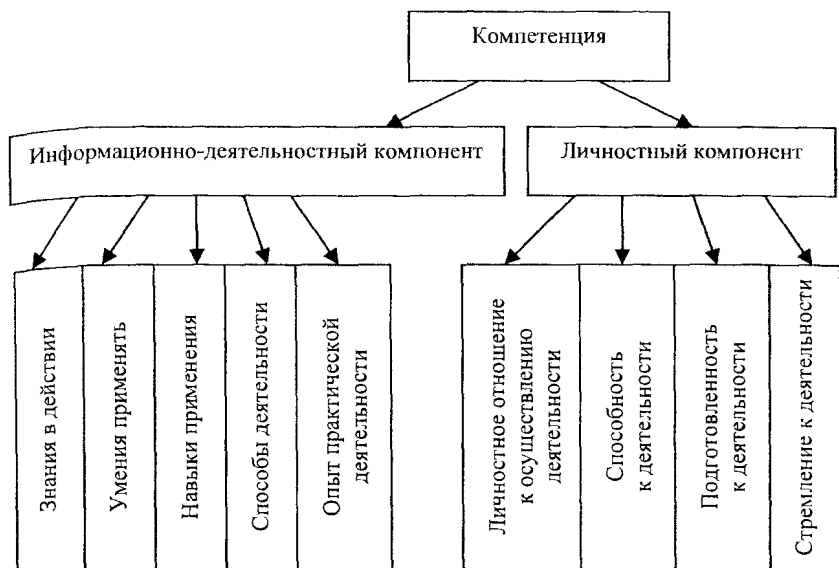


Схема 1. Компоненты определения компетенции

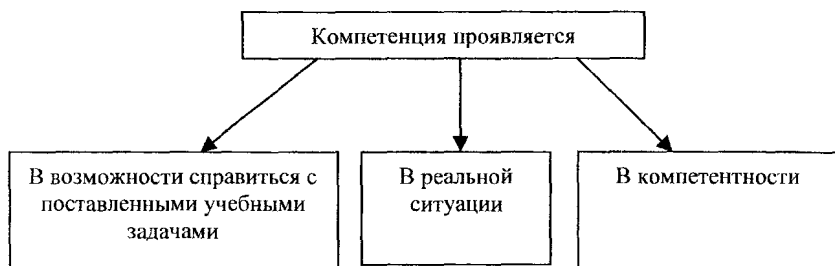


Схема 2. Проявления компетенции

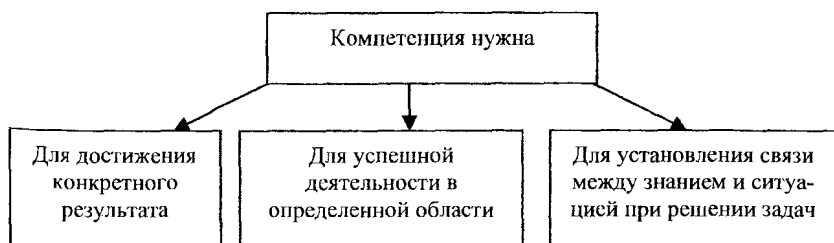


Схема 3. Применения компетенции

Библиографический список

1. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе[Текст]//Педагогика. - 2003. - №10.
2. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М, Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб.пособие.- М: МПСИ. - 2005.- 216 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]//Высшее образование сегодня.- 2003. - №5.
4. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? [Текст]//Высшее образование сегодня. - 2006. - №8.
5. Иванова, Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы [Текст]//Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. - №1.
6. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании/Дмитрий Иванов. – М.: Чистые пруды. - 2007.-32 с.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] /сост. Е.С.Рапацевич. - Минск.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
8. Педагогика [Текст]: учеб. пособие /под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Высшее образование. - 2006.- 432 с.
9. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов.- 4-е изд.- М.: Школьная пресса, 2002.- 512 с.
10. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст] /под ред. Я.И.Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова //Вестник образования. - 2007. - №7.
11. Рыжаков, М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации [Текст]//Стандарты и мониторинг в образовании. -1999.- №4.
12. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст]// Народное образование. -2004.- №4.
13. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность [Текст]// Сельская школа. -2004. -№3.

14. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.

15. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели подготовки специалиста [Текст]// Высшее образование сегодня. - 2004. - №3.

16. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. [Текст]. - М.: Изд-во МГУ, 2003.- 416 с.

17. Шершнева, В. Как оценить междисциплинарные компетенции студента [Текст]// Высшее образование в России. - 2007. - №10.

18. Шишов, С.Е., Кальней, В.А. Школа: мониторинг качества образования. [Текст]. - М.: Педагогическое общество России, 2000.- 320 с.

19. www.termica.ru/dokumentoved/2007/norm_1.html.

20. www.iep.pstu.ru.

21. www.advertme.ru.

© И.Н.Кулезнева

Профессиональная идентичность как предмет психолого-педагогических исследований

Вопрос о понятии и содержании профессиональной идентичности возникает в первую очередь тогда, когда мы рассматриваем соотношение таких понятий, как личностная и социальная идентичность. В самом общем виде профессиональная идентичность может быть обозначена как один из видов идентичности социальной, наравне с идентичностью экономической, гендерной, территориальной и т.д. Однако в сравнении с последними профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема получила гораздо большее распространение в научных исследованиях.

Так, Л.Б.Шнейдер [6. С. 7] определяет профессиональную идентичность как категорию, «которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [7. С. 113]. В данном случае видовая принадлежность профессиональной идентичности к соци-

альной идентичности определяется наличием вполне конкретного социального сообщества, с которым человек себя идентифицирует. И если вопрос об объекте социальной идентификации вполне понятен (идентификация человека с тем профессиональным сообществом, в котором он находится - работает, проходит профессиональное обучение и т.п.), то процесс идентификации с профессией требует отдельного рассмотрения по той причине, что, согласно Е.А.Климову [3] «термин профессия употребляется по крайней мере в четырех разных значениях и поэтому приходится каждый раз определять, о чем идет речь» [3. С. 179].

Соотношение понятий «профессиональная идентичность» и «профессия» наиболее полно раскрывается через описание функциональной направленности последней. По словам Л.Б. Шнейдер, «профессия задает содержательные характеристики профидентичности, как бы обеспечивая «морфологию» профессиональной деятельности и профессиональной общности, тем самым структурируя «диапазон маневра в рамках выполняемой и осваиваемой деятельности», оставляя возможность для различных вариантов самореализации внутри профессии как группы родственных специальностей» [7. С. 104].

Ю.П. Поваренков предлагает понимать профессиональную идентичность, во-первых, как «ведущую тенденцию профессионального становления личности и показатель уровня развития субъекта профессионального пути», во-вторых, как «определенное эмоциональное состояние человека, имеющее ярко выраженную положительную окраску», и, в-третьих, как «подструктуру личности, представленную на уровне субъекта профессионального пути в форме функциональной системы, ориентированной на достижение профессиональной идентичности» [5. С. 80]. Само же понятие профессиональной идентичности понимается автором как «значимость для индивида профессии и профессионализации в целом как средства удовлетворения своих потребностей и реализации, развития потенциала» [4. С. 87].

На важность изучения профессиональной идентичности в соответствии с особенностями профессионального развития личности указывает и М.М.Абдуллаева, когда выделяет три основные причины, побуждающие исследователей обращаться к проблеме профессиональной идентичности [1].

Говоря об идентичности как о сформированном и личност-

но принимаемом образе себя во всем многообразии отношений человека к окружающему миру, М.М. Абдуллаева акцентирует внимание на личностных особенностях человека, определяющих своеобразие развития профессиональной идентичности. Человек, так или иначе идентифицируя себя с профессией, обязан «принимать самостоятельные решения при большей свободе выбора, полноценно решать профессиональные задачи, отвечать требованиям самоопределения в системе социальных ролей, осознавать свои особенности и способности с точки зрения соответствия своему профессиональному статусу, приобретать определенную независимость от влияния оценок внешнего окружения» [1. С. 87].

Таким образом, содержание понятия профессиональной идентичности определяется особенностями личностного отношения человека к профессии, к профессиональному окружению, степенью формирования профессиональной самооценки. Причем именно профессиональная самооценка в исследовании М.М. Абдуллаевой является ведущим показателем профессиональной идентичности и включает в себя три «Я»: «Я реальное» (представление о том, какой я профессионал на самом деле), «Я идеальное» (каким я хотел бы стать), «Я потенциальное» (каким я могу стать).

Содержание понятия профессиональная идентичность в интерпретации Е.П.Ермолаевой легче всего понять, определив противоположный полюс состояния высокой профессиональной идентичности. Этим полюсом является понятие профессионального маргинализма как феномена, противоположного по отношению к профессиональной идентичности. Под профессиональным маргинализмом автором понимается «не просто банальный непрофессионализм как недостаточность или неадекватность профессиональных знаний и умений; это - прежде всего личностная позиция непричастности и ментальная непринадлежность к общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали. И, наоборот, внутреннее отнесение себя к морали другой среды, профессиональной или внепрофессиональной» [2. С. 52]. Результатом развития профессионального маргинализма является разрушение социально-значимых профессиональных структур и отношений.

На основе предложенного определения противоположного полюса профессиональной идентичности последнюю можно охарактеризовать как причастность, принадлежность к «общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали», то

есть к нормам, правилам, ценностям той профессии, с которой человек себя идентифицирует.

Рассмотрев определения понятия профессиональной идентичности, мы можем на их основе сделать ряд выводов. С одной стороны, профессиональную идентичность можно определять как один из видов идентичности социальной в том смысле, что она состоит в идентифицировании человека с вполне определенным профессиональным сообществом, с профессией как социальным институтом. С другой стороны, профессиональная идентичность является продолжением более общего личностного самоопределения человека, когда профессия является лишь одним из средств социализации и индивидуализации человека. Но, так или иначе, профессиональная идентичность всегда развивается в условиях вполне определенного профессионального сообщества, с которым человек себя идентифицирует, принимая его ценности, нормы, правила и т.д.

Библиографический список

1. Абдуллаева, М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход [Текст] / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. - 2004. - Т.25. - №2. - С. 86 - 95.
2. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) [Текст] / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. - 2001. - Т.22. - №4. - С.51-59.
3. Климов, Е.А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М., 2004. - 336 с.
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [текст] / Ю.П. Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.
5. Поваренков, Ю.П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) [Текст]/ Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. - 1999. - №1-2. - С. 79-85.
6. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук / Л.Б. Шнейдер: Московский педагогический государственный университет. - М., 2001. - 327 с.
7. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: тео-

рия, эксперимент, тренинг [Текст] / Л.Б. Шнейдер. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. - 600 с.

© М.В.Новожилова

Взаимодействие дошкольного и дополнительного образования в условиях микрорайона

Через несколько лет Ярославль отметит свое тысячелетие. В связи с этим за последние несколько лет город преобразился, получил новые объекты торговли, спорта, образования. Вряд ли современные ярославцы, особенно дети, могут пожаловаться, что им негде провести досуг. С увеличением рождаемости, с провозглашением 2007 года годом ребенка особое внимание в России и в Ярославле в частности уделялось и уделяется развитию учреждений для подрастающего поколения.

В настоящее время существует несколько иной спрос на дополнительное образование, чем 10-15 лет назад. Исходя из все более возрастающих интересов и потребностей молодежи, в городе (на базе учреждений дополнительного образования и образовательных учреждений) создаются новые кружки, секции, клубы, студии, соответствующие социальному заказу населения. Таким образом, дополнительное образование все теснее взаимодействует с общим.

Но не только школьники заинтересованы в том, чтобы сделать свою жизнь ярче и разнообразней. Специалисты УДО свидетельствуют, что в последнее время все больше старших дошкольников пользуется их услугами. Такое явление объясняется тем фактом, что дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Именно в этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируются характер, отношение к себе и окружающим. А общество предъявляет высокие требования к своим гражданам, в том числе и самым маленьким. Конечно, чаще всего выбор кружка для «шестилетки» - это выбор его родителей, но, с другой стороны, кто, как ни мама, лучше всего знает своего ребенка, его желания, способности и стремления. Кроме того, многие школы города работают по программам, требующим от перво-

классника креативности, развитого воображения, мышления, логики. Именно на это направлено дополнительное образование для дошкольников.

В условиях нашего города родители могут позволить своему ребенку посещать не одну студию или кружок, поскольку каждый район Ярославля позволяет сделать выбор в пользу любого из направлений дополнительного образования.

В отдаленных микрорайонах города существует несколько иная ситуация. Проанализировав двухлетний опыт нашей работы в дошкольных образовательных учреждениях, мы пришли к выводу, что деятельность дошкольного и дополнительного образования имеет свою специфику, которая состоит в следующем. В микрорайоне дети ограничены в выборе кружков, секций, студий по причине относительно небольшого населения и ограниченной территории. Что касается дошкольников, то их выбор дополнительного образования также невелик. При этом не все дети имеют возможность посещать детский сад с ясельного возраста из-за отсутствия мест в дошкольных учреждениях, что осложняет процесс социализации и процесс подготовки к школе. Поэтому возникает проблема: как осуществить взаимосвязь дополнительного и дошкольного образования в условиях микрорайона? Рассмотрим решение данной проблемы на примере микрорайона Резинотехника.

Микрорайон возник как рабочий поселок при одноименном заводе в 50-е годы прошлого столетия. Сейчас население Резинотехники в среднем составляет 20 тысяч человек. Из учреждений образования, культуры и спорта в микрорайоне работают 6 дошкольных образовательных учреждений, 4 общеобразовательные школы, МУК, дом культуры, детская школа искусств, спортивный комплекс, стадион «Каучук», центр детского и юношеского туризма «Абрис», музей природы и охоты.

Особенностью и в то же время проблемой микрорайона является его удаленность от центра и других районов города. Он относится к Заволжскому району, основная застройка которого также находится на значительном расстоянии от микрорайона. Поэтому даже по территории Заволжья жители вынуждены передвигаться на транспорте. Конечно, это создает большие трудности для дошкольников и их родителей, так как большое количество времени затрачивается на дорогу, которая в последнее время несет в се-

бе все больше опасностей. Соответственно родители делают выбор в пользу кружков, расположенных рядом с домом.

Но в удаленности от городской суеты можно найти свои положительные стороны. Локальность населенного пункта дает возможность создавать свое образовательное пространство, обеспечивая его собственными силами, что приводит к многофункциональности учреждений образования, культуры и спорта.

На сегодняшний день для детей старшего дошкольного возраста существуют следующие кружки и секции: детский хореографический кружок, кружок декоративно-прикладного творчества «Жар-птица», детский вокально-фольклорный ансамбль «Завлекаши», секции художественной гимнастики и самбо. На базе детской школы искусств открыта подготовительная группа, сочетающая в себе хореографию, музыку, английский язык и рисование.

Кроме того, на базе детских садов дошкольники имеют возможность посещать кружки дополнительного образования на основе заявления родителей. Так, например, в МДОУ комбинированного вида № 176 работают кружки «Изонить», «Мозаика», «Волшебная ниточка», направленные на развитие мелкой моторики руки; музыкальный кружок «Соловушка», цель которого – развитие вокальных навыков. Как правило, кружковой деятельностью занимаются воспитатели по специально разработанным программам.

Каждый детский сад предоставляет дополнительные образовательные услуги, исходя из уровня развития детей и наличия оборудованных помещений. А поскольку микрорайон существует с 1956 года, большинство дошкольных учреждений имеют старый тип застройки – без спортивного зала и с отсутствием дополнительных помещений для кружковой деятельности. Поэтому мы пришли к выводу, что именно изолированному (в каком-то смысле) микрорайону необходима взаимосвязь дошкольного и дополнительного образования.

Рассмотрим, в каких направлениях может осуществляться это взаимодействие.

Изобразительная деятельность. Привлечение специалиста дополнительного образования по изобразительной деятельности к работе в детском саду позволит не только осуществлять программные занятия на более высоком уровне, но и углублять, систематизировать знания детей в ходе кружковой работы. Педагог

дополнительного образования может проводить занятия как на территории детского сада, так и на базе другого учреждения.

Музыкально-творческая деятельность. Выявление детей с музыкальным слухом происходит в первую очередь в детском саду на музыкальных занятиях. Способности одаренных дошкольников развиваются в ходе кружковой деятельности в детском саду. Таким образом, дошкольное учреждение берет на себя функцию подготовки детей к обучению в музыкальной школе. Взаимодействие ДОО и ДШИ может также осуществляться в привлечении педагога по хореографии. Систематические занятия этим видом деятельности позволяют координировать движения, что очень важно для детей, посещающих логопедическую группу, и развивать двигательную активность.

Спортивная деятельность. Это наиболее распространенный вид сотрудничества дошкольного учреждения со специалистами дополнительного образования в микрорайоне. Из-за отсутствия спортивных залов в большинстве детских садов часть занятий по физической культуре проводится педагогом дополнительного образования на базе спортивного комплекса. Программа воспитания и обучения в детском саду предусматривает 3 занятия физкультурой в неделю. Одно из них проводится как кружковая работа. Аналогичное взаимодействие может осуществляться с центром детского и юношеского туризма «Абрис».

С распадом Советского Союза постепенно пришли в негодность и перестали пользоваться спросом лыжные секции в микрорайоне. А ведь они необходимы современному поколению дошкольников, так как формируют осанку, развивают двигательную активность, равновесие. На наш взгляд, эта проблема решается посредством взаимодействия. Хотя лыжной базы сейчас и не существует, но педагоги остались. А вопрос о лыжах для дошкольников несущественный, потому что одно из занятий физкультурой в зимнее время года проводится воспитателем на улице, следовательно, лыжи у каждого ребенка в наличии.

Одним из элементов новизны нашего исследования является определение условий, при которых взаимодействие дошкольного и дополнительного образования будет эффективным:

- наличие разработанной программы для специалиста дополнительного образования в условиях ДОО,

- «добрососедские» отношения между ДООУ и учреждениями образования, культуры и спорта,
- заинтересованность педагогов дошкольного и дополнительного образования в воспитании и образовании детей.

Наши выводы на сегодняшний день носят предварительный характер. И цель, которую мы ставим перед собой на ближайшее время, проверить сформулированные условия в аналогичных микрорайонах города.

© Т.В. Негода

Аудиовизуальные средства обучения в системе самообразования учителя

Учитель – автор урока, от него, его вдохновения и мастерства зависит то, каким будет урок, который представляет собой педагогическое произведение, имеющее и художественную окраску. Современные аудиовизуальные (мультимедиа) средства обучения активно используются в педагогической деятельности, и учитель по-новому оценивает возможности применения аудиовизуальных средств обучения, что позволяет на практике более эффективно реализовывать принцип наглядности, дифференцированного подхода в обучении и одновременно массового охвата обучающихся.

Современные аудиовизуальные средства пришли на смену ТСО прошлых лет, и учитель самостоятельно может создавать различную наглядность: презентации, сайты, фрагменты видеофильмов, буклеты, кроссворды, тесты, различные дидактические материалы, включая текстовые, графические, видео- и звуковые файлы. Сегодня педагог более свободен в выборе этих средств обучения, отпала проблема привязки к помещению - в школах появились переносные компьютеры и проекторы к ним. Компьютерные и мультимедийные технологии значительно экономят время при подготовке к уроку, а уровень наглядного материала стал значительно качественнее.

Учитель, овладевший ИКТ и теми новыми аудиовизуальными возможностями, которые они открывают, должен уметь органически встраивать их в учебный процесс: акцент должен делаться на *вид информации и ее оформление*, необходимо понимать,

что методическая ценность аудиовизуальных материалов в обучении позволяет решать различные развивающие задачи: развитие наблюдательности, зрительной памяти, образного мышления и пр. Использование аудиовизуальных средств стимулирует повышение степени осмысленности, обобщенности воспринимаемых образов, уточняет, конкретизирует, повышает полноту, целостность образных представлений. Зрительные представления могут дополнять и развивать слуховые. Наряду со словесно-логической, включаются механизмы наглядно-образной и эмоциональной памяти, это позволяет задействовать одновременно несколько видов памяти, повышается эффективность ее деятельности. «На мышление сегодняшних ребят оказывает значительное воздействие «голубой экран: динамика диалогов, крупные планы, контрастные перебивки монтажа, мгновенные переходы внешнего во внутреннее, моменты детектива, недосказанности... А урок? В основном статичная словесно-иллюстративная подача материала. Учитель и класс словно работают в разных темпо-ритмах. Возможности школьника намного опережают наши «средства». Экран «давит», требуя и от урока зримости движения. О том же, но сказать иначе, сценичнее, - это сказать и чуть больше, и современнее» [1. С. 54].

Проблема внесения изменения в традиционный урок с использованием аудиовизуальных средств обучения требует от педагога самостоятельной деятельности: сначала возникает творческий замысел урока, к нему создаются аудиовизуальные материалы, потом этот замысел реализуется на уроке с определенной доработкой в процессе проведения урока. Все изменения и замечания, которые возникают в процессе урока, учитель может сохранять, не нарушая уже созданные материалы, а лишь их корректируя. «Активизация учения осуществляется за счет необычности сообщения учебной информации» [2. С. 11]. Роль учителя при этом остается ведущей, так как только от его профессионализма зависит, как сложится урок.

Желательно, начиная тематическое планирование на учебный год по предмету, понять, какие темы наиболее удачны для того, чтобы в них были максимально использованы аудиовизуальные материалы, тогда будет ясна необходимость использования аудиовизуальных средств обучения. Постепенно будет накапливаться различный аудиовизуальный материал, продумываться наиболее удачное встраивание его в урок. Особенно удачно ис-

пользовать навыки работы на компьютере школьников. Большинство учащихся средней школы знакомо с ИКТ на уровне пользователя. Ученикам может предлагаться какая-либо тема для самостоятельного изучения. Доклад – выступление по теме часто создается в режиме презентации с использованием различных аудиовизуальных средств, и ученик выступает с ним перед своими одноклассниками. Задача педагога правильно сформулировать тему и задачи для выступления ученика. Существующая сегодня литература, которая бы давала методические рекомендации по оценке этого вида работы, носит в основном художественно – эстетический характер.

Изучив литературу по данной теме, мы выяснили, что практически отсутствуют методические рекомендации по использованию современных аудиовизуальных средств в образовательном процессе, учитель самостоятельно решает, как их применять. Максимально, что на сегодня предлагается педагогу, – освоить навыки работы с техническими и аппаратными средствами.

Методические рекомендации по использованию аудиовизуальных средств, таких как кинофильмы, видеофильмы, телепередачи, диафильмы, конечно, можно частично использовать в своей педагогической деятельности, так как принцип наглядности остался неизменен в педагогике.

Чтобы судить о том, насколько качественно используются аудиовизуальные средства в образовательной и воспитательной деятельности, важно вести постоянное наблюдение: насколько удачно или неудачно создан материал, какие аудиовизуальные материалы вызвали интерес у детей, а какие нет, повысилась ли мотивация к обучению, есть ли необходимость использовать эти средства именно в рамках этой темы.

Современные технологии постоянно совершенствуются, следовательно, педагог должен следить за техническими возможностями ИКТ и профессионально применять аудиовизуальные средства обучения в педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Ильина, Е.Н. Искусство общения [Текст] // Педагогический поиск /сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – 54 с.
2. Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе [Текст]/ под ред. Л.П. Прессмана; науч.-исслед.

ин-т школьного оборудования и технических средств обучения.
Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1987. – 11 с.

© Е.А. Узорова

Управленческая команда УДОД: этапы формирования

Развитие группы, превращение ее в команду наиболее эффективно при использовании динамического подхода, берущего начало в работах отечественного психолога К.Левина.

Не случайно многие авторы, как отечественные (Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова, В.А. Ильин, Е.Б. Евладова, Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубровская, Л.И. Лукичёва, Т. Зинкевич-Евстигнеева и др.), так и зарубежные (Д. Ньюстром, К. Дэвис, Д. Стюарт и др.), по-разному называя этапы формирования команды, сходятся в главном: сущностном понимании поэтапной динамики развития группы.

Большинство авторов выделяют пять этапов группового развития: формирование, смятение и конфликт, принятие ответственности и заключение контракта, достижения и свершения, завершение.

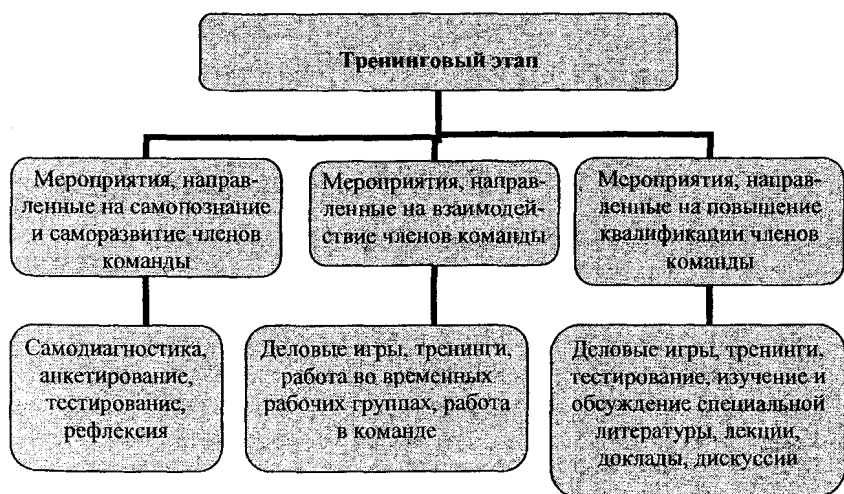
Важен тот факт, что мнения зарубежных специалистов в данном вопросе соответствуют концепции персонализации, автором которой является В.А.Петровский, представитель отечественной социальной психологии.

Точкой бифуркации, т.е. качественного изменения системы (по В.Г.Буданову), является именно переход от группы к команде, который соответствует окончанию третьего этапа.

Три первые стадии формирования команды являются, по сути, активным периодом командообразования, в отличие от стадии планирования команды или сопровождения ее деятельности.

Мы разработали схему поэтапного формирования управленческой команды в учреждении дополнительного образования детей. Эта схема включает структуру и содержание деятельности администраторов и психологов по самоорганизации изменений; содержание управленческого взаимодействия; формы взаимодействия.

Ниже (на схеме 1) представлено поэтапное формирование управленческой команды.



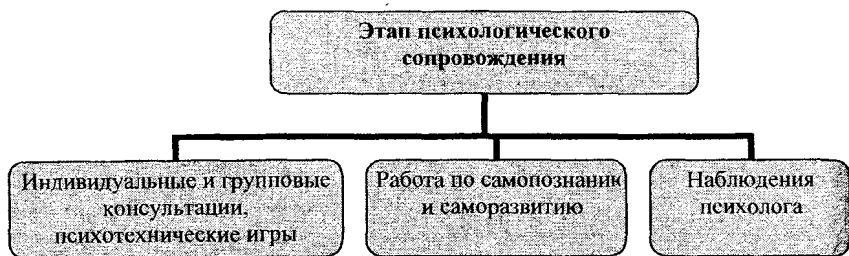


Схема 1. Поэтапное формирование управленческой команды

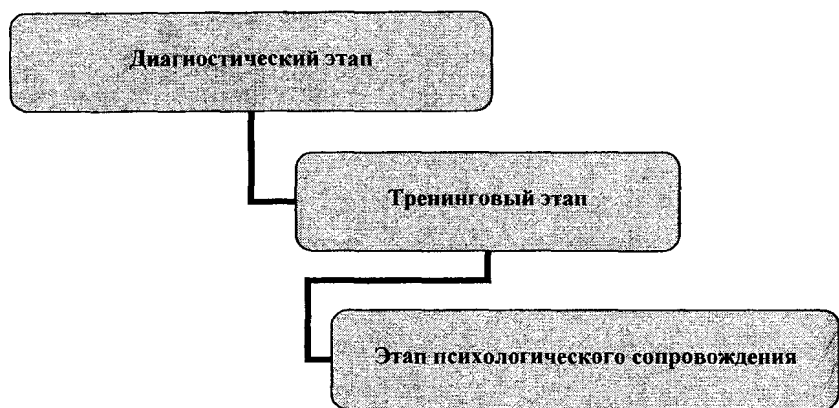


Схема 2. Последовательность прохождения этапов

Для того чтобы подчеркнуть постепенность перехода от одного этапа формирования управленческой команды к другому, мы разработали схему последовательности прохождения этапов. Данная схема позволяет убедиться в том, что этапы формирования управленческой команды не имеют четких временных границ, первый этап не завершается с началом второго, они накладываются друг на друга. Так, тестирование вновь принятых на работу сотрудников проходит и в случае нахождения управленческой команды на втором и на третьем этапе. На этапе психологического сопровождения вполне возможны и даже необходимы тренинги,

если возникает проблема, которая эффективнее всего решается именно этим способом.

В ходе практического формирования управленческой команды нами были отмечены некоторые незапланированные результаты:

- Руководители структурных подразделений незаметно для себя стали создавать команды специалистов во вверенных им подразделениях.

- Временные рабочие группы работают последнее время также по принципам работы команды. Руководитель команды на практике отрабатывает навыки руководства командой.

- Появился свой «язык общения», понятный только членам управленческой команды. Например, вопрос «Чья это обезьяна?» неизбежно влечет чей-то ответ «Моя».

Мы считаем, что управленческая команда УДОД может считаться сформированной по следующим показателям:

- ощущение общности и доверия вместо одиночества и отчуждения;

- сотрудничество вместо конкуренции;
- работа на общий результат вместо индивидуализма;
- творчество вместо стереотипных действий;
- конструктивная самореализация вместо «борьбы за выживание».

Итак, на основе анализа опыта формирования управленческой команды в УДОД нами обоснованы условия успешности этого процесса:

1. Формирование управленческой команды необходимо проводить в три этапа:

- на диагностическом этапе подбор кандидатов в управленческую команду осуществляется с учетом их личностных характеристик и уровня профессиональной квалификации;

- на тренинговом этапе осуществляется обучение администраторов навыкам работы в команде;

- на этапе психологического сопровождения управленческая команда работает самостоятельно, а психолог реализует программу долговременного психологического сопровождения команды.

2. На всех этапах происходит непрерывный процесс самопознания и саморазвития членов управленческой команды, осно-

ванный на развитии рефлексивных умений.

3. Создание управленческой команды проводится естественным образом, без излишнего ажиотажа и открытости.

© С.В. Кузьмин

Сетевое взаимодействие в допрофессиональной подготовке школьников

Концепцией модернизации российского образования одним из приоритетных направлений определено опережающее развитие начального профессионального образования, которое, в отличие от других секторов российской системы образования, непосредственно включено в производственные отношения и является основным источником пополнения многоукладной экономики Российской Федерации квалифицированными рабочими кадрами.

Одним из путей одновременного получения учащимися квалифицированной рабочей профессии и общего среднего образования может выступить система допрофессионального обучения, то есть создание нового типа образовательного учреждения с многоуровневой и многопрофильной допрофессиональной подготовкой учащихся.

Этого требуют и объективные причины: человек XXI века живет в мире, перенасыщенном информацией, требующем высокого уровня интеллектуального и творческого развития личности, умения быстро реагировать на стремительные изменения в мире, способности максимально реализовывать свои индивидуальные способности и потенциальные возможности. Именно поэтому сегодня особенно актуальным является осуществление специальной подготовки учащихся образовательных учреждений путем развития и усиления профориентации, создание условий для осознанного выбора ими своего дальнейшего профессионального и жизненного пути.

Вместе с тем, на завершающих этапах обучения необходима более точная адаптация системы образования к актуальным и перспективным потребностям регионального рынка труда, ориентация на конкретные «меню профессиональных карьер».

На это направлены реализуемая в настоящее время Федеральная программа развития образования и концепция профильно-

го обучения на старшей ступени общего образования, предусматривающая создание профильных классов на основе нового учебного плана, а также создание системы предпрофильной подготовки школьников.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях Ивановской области накоплен определенный опыт по организации различных форм предпрофильного и профильного обучения учащихся.

Так, решением Департамента образования Ивановской области с декабря 2004 года в Заволжском муниципальном районе Ивановской области был начат эксперимент по организации профессиональной подготовки учащихся в условиях сетевого взаимодействия между школой и профессиональным училищем. Базой исследования стало муниципальное образовательное учреждение Заволжский провинциальный лицей и областное государственное образовательное учреждение начального профессионального образования профессиональное училище № 21 г.Заволжска. Эксперимент проводился в течение полутора лет.

За этот период было дано теоретическое обоснование сетевого взаимодействия субъектов допрофессиональной подготовки школьников, а также представлены первые результаты, полученные педагогическими коллективами-участниками эксперимента в ходе экспериментальной деятельности. Некоторые выводы по проведенной экспериментальной работы представлены в настоящей статье.

Ретроспективный анализ опыта становления и развития допрофессиональной подготовки школьников показал, что на современном этапе реформирования российской системы образования данное направление является логическим продолжением имеющегося отечественного опыта по организации различных вариантов и форм допрофессиональной подготовки школьников. Использование отдельных элементов данного опыта (форм организации, управления, контроля и др.) является одним из условий осуществления допрофессионального, в том числе профильного и предпрофильного образования в современной российской школе.

Допрофессиональная подготовка школьников представляет собой систему сетевой формы работы различных по своему типу и виду образовательных учреждений, обеспечивающую учащимся основной школы ответственный выбор предварительного самооп-

ределения в отношении будущей профессиональной деятельности. Основная функция допрофессиональной подготовки школьников - профориентационная.

Сетевое взаимодействие субъектов муниципального образовательного пространства представляет собой добровольное объединение различных по своему типу и виду образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные и профессиональные программы различных уровней. При этом образовательные учреждения, входящие в состав сетевого взаимодействия, сохраняют свою самостоятельность и права юридических лиц. Управление в условиях функционирования и развития сети целесообразно, как показало наше исследование, осуществлять через специально созданный коллегиальный орган – координационный совет.

Процесс организации сетевого взаимодействия субъектов допрофессиональной подготовки школьников представляет собой модель, состоящую из пятикомпонентной взаимосвязанной системы, включающей целевой, содержательный, организационно-деятельностный, управленческий и оценочно-результативный компоненты. Влияние сетевого взаимодействия на эффективность допрофессиональной подготовки школьников позволяет оценить группа следующих критериев: мотивационного, целевого, креативного и коммуникативного. В процессе экспериментальной деятельности удалось на практике апробировать разработанную модель и предложенную группу оценочных критериев.

Актуальность и значимость проведенной экспериментальной работы, а также полученных практических материалов определяется рядом обстоятельств. Во-первых, тем, что в условиях модернизации российского образования резко возросла значимость как теоретических, так и практических работ, посвященных разработкам и апробации конкретных организационно-управленческих механизмов реализации основных идей и направлений реформирования образования. Во-вторых, вопросы профессиональной подготовки школьников оказались в настоящее время как бы на втором плане происходящих изменений, и им, как следствие, не уделяется должного внимания. Вместе с тем, допрофессиональная подготовка учащихся, рассматриваемая нами как аспект полноценной профессиональной подготовки, является важнейшим условием пополнения российской многоукладной экономики квалифицированными кадрами. Основу ответственного выбора будущей

профессиональной карьеры, в том числе и путем первоначального получения рабочей квалификации, как раз и составляет система допрофессиональной подготовки школьников. В-третьих, результаты эксперимента показывают конкретные, отсутствующие на сегодняшний день в практике управления механизмы сетевого взаимодействия, позволяющие при ограниченных ресурсах решать поставленные Правительством Российской Федерации задачи реформирования образования.

Идея организации сетевого взаимодействия различных по своему типу и виду образовательных учреждений в настоящее время активно начинает претворяться в жизнь. На уровне Министерства образования РФ признано («Вестник образования России», сентябрь, 2005 г.), что сетевое профильное обучение (когда обучение конкретного ученика начинает выходить за рамки одной школы и ученик получает образование фактически в нескольких учебных заведениях) особенно актуально для небольших городов и сельских районов.

В этом плане опыт областной экспериментальной площадки «Организация профессиональной подготовки учащихся в условиях сетевого взаимодействия между школой и профессиональным училищем», действовавшей в период с 06.12.2004 г. по 01.06.2006 г., несомненно, обогащает и развивает практику региональной системы образования. А разработанные и представленные комплекты учебно-программной документации и конкретные формы и механизмы развития различных направлений деятельности образовательных учреждений при явном дефиците или отсутствии необходимых для этого развития ресурсов делают результаты эксперимента еще более востребованными.

© М.А. Лончаков

Патронатная семья: «за» и «против»

В соответствии с Конституцией Российской Федерации каждый ребенок с момента рождения имеет гарантированное государством право на воспитание и заботу. Это право обеспечивается, в первую очередь, предоставлением родителям родительских прав, которые одновременно являются их обязанностями воспитывать детей, заботиться о здоровье, обучении, материальном обеспече-

нии и т.д. Родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей.

Воспитание в государственных сиротских учреждениях, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление - факторы, травмирующие психику ребенка, делающие затруднительной реализацию его потенциальных возможностей, кардинально меняющие его судьбу, надолго разрушающие его взаимоотношения с окружающим миром и влияющие на процесс социализации. Вместе с тем, сегодня стало очевидно, что только личность, социально адаптированная к экономической, политической, культурно-демографической ситуации, способна развиваться интеллектуально, духовно, физически, нравственно.

В случаях, когда по каким-либо причинам ребенок лишился родительского попечения, необходимо создать условия, при которых он может оказаться в нужной для своего полноценного развития атмосфере семьи, близкой к атмосфере семьи кровных родителей. Этому служат семейные формы устройства несовершеннолетних детей, одной из которых является патронатная семья.

Патронатные семьи – аналог широко распространенных в развитых странах так называемых «фостеровских» семей. Благодаря этой форме воспитания в развитых странах Европы и Америки практически все дети, остающиеся без попечения родителей, находят новые семьи.

Патронатное воспитание является самым гибким вариантом устройства детей в семью и позволяет ребенку любого возраста как на короткий, так и на длительный срок, а часто и навсегда, избегать помещения в приют. Патронатному воспитателю, представившему необходимые документы, разрешается брать ребенка к себе домой на любой срок от одного дня. Специальная подготовка, подбор семьи по психологической совместимости, профессиональная помощь после устройства ребенка, индивидуальный подход и минимум формализма – все это придает людям уверенность в собственных силах.

Патронат позволил каждому четвертому ребенку из разряда «коррекционных» перейти в категорию «нормальных», то есть учиться по общей программе. У детей значительно улучшается здоровье, исчезают хронические заболевания. Что касается финансовых показателей, содержание одного ребенка в детском доме

обходится государству в сто тысяч рублей в год, а его содержание в патронатной семье — в 30 тысяч.

По данным Государственного доклада «О положении детей в Российской Федерации» (2007), введение социального патроната неблагополучных семей и патронатного воспитания сирот даст возможность значительно сократить число детей в интернатах, позволит во многих случаях не изымать ребенка из кровной семьи за счет оказания ей квалифицированной помощи и помещать в замещающую семью при необходимости.

Однако в законопроекте, уже одобренном в Комитете Госдумы по делам женщин, семьи и детей, понятие патроната отсутствует, что вызывает возмущение правозащитников, занимающихся проблемами детей-сирот, а также экспертов Общественной палаты. По мнению многих экспертов, этот законопроект ликвидирует в России одну из форм семейного устройства детей-сирот — патронатное воспитание, затруднив тем самым жизнь и самим сиротам, и семьям, желающим взять их на воспитание.

Чем же отличается патронат от других известных форм устройства?

Прежде всего, это наиболее гибкая форма устройства, которая позволяет устроить в семью абсолютно любого ребенка. Патронатное воспитание было придумано именно затем, чтобы профессионально помогать любому ребенку в течение всего того времени, пока он не может жить дома, вне зависимости от его возраста, здоровья, наличия или отсутствия у него документов. Патронатное воспитание — это воспитание ребенка в семье, с помощью специалистов.

Вторая важная особенность — с семьями, которые хотят взять детей, с самого начала работают профессионалы, психологи и социальные педагоги, которые знают все о приемных детях, семьях, о возможных трудностях и о том, как с ними справиться. Люди, желающие взять ребенка в семью, проходят курс тренинговых занятий, который помогает им лучше понять поведение брошенных детей, узнать, что делать в трудных ситуациях. Социальные педагоги и психологи беседуют с ними, помогая разобраться в собственных мотивах и чувствах, принять осознанное решение.

После прихода ребенка в семью патронатные воспитатели становятся сотрудниками уполномоченной организации (детского дома), им оформляется трудовая книжка и ведется трудовой стаж,

выплачивается небольшая зарплата и пособие на ребенка, что немаловажно для многих семей.

В уполномоченной организации, как правило, есть несколько служб, которые оказывают помощь ребенку и семье. Всесторонняя помощь и сотрудничество между воспитателями и службами детского дома дает возможность устроить в семье детей, которых иначе никогда бы не взяли. Это и подростки, и братья и сестры, которых нельзя разлучать, и дети с психологическими особенностями, и не совсем здоровые дети – все те группы детей, которых усыновляют неохотно, боясь трудностей. В системе патронатного воспитания семья, взявшая такого ребенка, не останется один на один с трудностями, ей всегда помогут и поддержат.

Патронатное воспитание – форма, гибкая не только для детей, но и для будущих патронатных семей. Ведь патронатными воспитателями могут стать люди, которые никогда бы не смогли или не решились стать усыновителями или опекунами. Это одинокие женщины, пожилые супружеские пары, люди, не имевшие опыта воспитания детей и нуждающиеся в специальных знаниях.

Для принимающих родителей патронатное воспитание это:

- **Специальные подготовительные занятия**

Вы узнаете, как воспитывать ребенка, не рожденного в Вашей семье; получите необходимые для этого навыки; реально оцените свои возможности; поймете, для какого ребенка Ваша семья подойдет наилучшим образом.

- **Помощь и поддержка государства**

Ребенок сохраняет льготы, положенные воспитаннику детского дома (право на льготное поступление в учебное заведение, на получение жилплощади по достижению 18 лет и пр.), а Вы получаете пособие на его воспитание.

- **Трудоустройство**

С Вами заключается трудовой договор, Вы становитесь сотрудником детского дома, получаете небольшую зарплату, Вам идет трудовой стаж и предоставляется отпуск.

- **Постоянная помощь квалифицированных специалистов**

В любое время Вы можете обратиться за консультациями к команде профессионалов: врачам, психологам, педагогам, соци-

альным работникам. Они помогут решить любые юридические, психологические, педагогические и медицинские вопросы.

- **Получение новой профессии и профессиональный рост**

Вы сможете посещать тренинги на «горячие» темы - «Я воспитываю подростка», «Идем в школу», тренинг родительских навыков «Я воспитываю ребенка» и т.д. Получая опыт, вы сможете стать настоящим профессионалом в деле воспитания детей и, возможно, найти не только ребенка для себя, но и свое призвание в жизни.

Для ребенка, оставшегося без родителей и приходящего в новую семью, патронатное воспитание это:

- **Возможность для любого ребенка, независимо от статуса, возраста и сроков пребывания, расти в любящей семье, а не в детском доме**

- **Возможность иметь социальные гарантии**

Как и выпускники детского дома, воспитанники патронатных семей имеют право на жилплощадь, льготы на медицинское обслуживание и дополнительные права при получении высшего образования.

- **Возможность для ребенка приобретать полноценный жизненный опыт**

Живя в семье, дети получают шансы на хорошее образование, а главное - на формирование социальных отношений и жизненных навыков. У ребенка есть возможность узнать тепло семейных отношений и в то же время сохранить память о своих корнях и своем происхождении, что важно для любого человека.

- **Возможность для ребенка получать квалифицированную помощь специалистов**

Помощь специалистов в системе патронатного воспитания (психологи, социальные работники, педагоги) позволяет справиться с травмами прошлого и создавать позитивную модель будущего.

Для ребенка, чьи родители испытывают временные трудности, патронатное воспитание это:

- **Возможность пожить короткий период в заботливой и понимающей семье.** Некоторые семьи испытывают временные трудности. Ребенку в этот период безопаснее находиться вне своей семьи - в детском доме или в принимающей семье. Если по оцен-

кам социальных работников есть шанс помочь семье вернуться к нормальной жизни, то ведется работа по сохранению семьи. Ребенок, в свою очередь, имеет возможность вернуться в родительскую семью.

Подводя итоги характеристики патронатного воспитания, необходимо подчеркнуть, что оно существует только при наличии службы, профессионально занимающейся патронатным воспитанием и имеющей «качество» уполномоченной организации органа опеки и попечительства, на которую органом опеки и попечительства возложена работа по патронату.

Несмотря на очевидные преимущества патроната, в федеральное законодательство понятие «патронатное воспитание» не внесено. Однако сегодня уже 39 субъектов РФ внедряют его на основании своих региональных законов. О необходимости федерального закона о патронате специалисты, занимающиеся семейным устройством детей-сирот, говорят уже давно. Однако проект нового закона «Об опеке и попечительстве», по их мнению, обещает ровно обратное - ликвидировать патронат.

© В.Н. Дружин

Игровая компьютерная аддикция как психолого-педагогический феномен

Проблема формирования аддиктивного поведения в молодежной среде приобретает в настоящее время глобальный характер. И если раньше под словами «аддиктивное поведение» понимались алкоголизм и наркомания, то теперь появилось огромное количество разновидностей такой формы девиации (гемблинг, гаджет-аддикция и др.). Повсеместное распространение компьютерных технологий рождает новые виды аддикции. Современные темпы развития компьютерной, интернет- и игровой аддикции уже сопоставимы с темпами развития наркомании. Зависимость от компьютера признана мировым психолого-педагогическим сообществом как актуальная проблема, темпы развития которой могут привести к общемировой катастрофе.

Влияние компьютерных игр на процесс формирования аддиктивного поведения уже не вызывает сомнения исследователей. Многие из них разумно определяют место компьютерных игр не

как источника аддиктивного поведения, а как одного из факторов развития аддикций (М. Орзак, К. Янг, М. Шоттон, Дж. Парсонс).

Компьютерные игры трудно отнести к психоактивным веществам, однако, исходя из возможности развития аддикции от производимых субъектом действий и сопровождающих их эмоций (А.Е. Войскунский), можно рассматривать их как нехимический способ формирования аддикции.

Под игровой компьютерной аддикцией мы понимаем один из видов отклоняющегося девиантного поведения с формированием склонности к уходу от реальности при помощи игровой деятельности на компьютере.

Основой возникновения аддикции являются личностные и возрастные особенности аддиктивного подростка, к которым относятся нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный), поведенческие реакции группирования, реакции эмансипации и другие особенности подросткового возраста (А.В. Гоголева).

Применительно к игровой компьютерной аддикции основой формирования аддиктивного поведения можно считать реакцию компенсации неудач социализации в реальной жизни и как следствие – бегство от этой реальности в мир компьютерных игр, где, несмотря на какие-либо недостатки личности, можно самовыражаться и саморазвиваться так, как ты этого желаешь. Основными последствиями такого бегства являются реакция имитации (сильное отождествления себя с героем игры) и реакции группирования (членство в группе или клане). Можно также к причинам возникновения игровой компьютерной аддикции отнести реакцию увлечения, но мы исходим из положения о том, что она присуща всем подросткам, и вызывает нормальное увлечение компьютерными играми на уровне геймера.

В сравнении с психологическими симптомами, проявляющимися при химических аддикциях, игровая компьютерная аддикция как нехимическая имеет ряд отличительных особенностей:

1. Чувство эйфории в процессе игры более обширно и продолжительно, что связано с большим влиянием игр на психофизиологические процессы в организме. Ряд исследователей сравнивают эффект, который компьютерные игры оказывают на организм человека, с действием марихуаны. Они утверждают, что хи-

микалии, содержащиеся в марихуане, стимулируют те же процессы в организме, что и компьютерные игры, и являются психостимуляторами, схожими по воздействию на человека (Б. Блекли, К. Янг).

2. Неспособность прекращать игру по собственному желанию проявляется также более остро, что связано с более малым сроком «привыкания» к играм.

3. Стремление к постоянному увеличению времени работы с компьютером возрастает стремительней, что связано со стремительным развитием игровой аддикции, привыкания и необходимости увеличения «доз» игры.

4. Ухудшения в сфере общения с семьей и друзьями (пренебрежение этим общением). Несомненно, у игрового компьютерного аддикта наблюдается этот симптом, развивающийся по мере усиления игровой компьютерной аддикции и изначально проявляющийся более сильно, чем, например, при интернет-аддикции, что связано с особенностями игрового мира, в который включается ребенок.

5. Появление новой сферы общения. При погружении в виртуальный мир игры у человека появляется новая сфера общения – общение с подобными ему игроками в этом виртуальном мире. Это общение ограничивается рамками игровой тематики, но иногда выходит за рамки игровой деятельности. Так, аддикты общаются и в реальной жизни, обсуждая особенности своей игровой деятельности.

6. Чувство опустошенности, раздражительность, депрессия вне сеансов игры тоже несомненно сильнее. Характерной чертой этого симптома игровой компьютерной аддикции является сильный стресс, испытываемый ребенком при проигрыше, невозможности с первого раза решить игровые задачи, так называемое «застревание» на определенных этапах игры.

7. Ложь о своей деятельности на компьютере родным и друзьям.

8. Проблемы в учебной или рабочей деятельности встают гораздо острее.

В целом симптомы игровой компьютерной аддикции очень напоминают наркотическую зависимость. Однако, в отличие от наркомании, которая чаще всего носит групповой характер, компьютерная аддикция, наоборот, начинается с индивидуального ос-

воения компьютера как средства ухода от реальности. Вторая особенность – доступность компьютерных игр по сравнению с наркотиками.

Любая компьютерная игра имеет собственную физику и свойства пространства, искусственную историю и течение времени, оригинальную философию, этику и мораль. Игры дают возможность игроку активно действовать в сконструированном мире, изменяя его. Такая интерактивность и свобода может обернуться против игрока. Погружаясь в сконструированный компьютерный мир, игрок может потерять связь с миром реальным.

© Л.А. Милкова

Проблема понимания текстов на уроках истории

Проблема понимания исторических текстов, умения учащихся анализировать исторические источники впервые сформулирована как таковая в связи с переходом к Единому государственному экзамену. Учителя знают, что школьники почти не умеют работать с источниками. Важно разобраться в причинах сложившейся ситуации. В качестве члена областной экзаменационной комиссии мы проанализировали около 900 экзаменационных работ ЕГЭ за два года (2006 и 2007). Главный недостаток выполнения заданий блоков В и С является неспособность многих осмыслить исторический текст. Путем качественного анализа работ нынешних старшеклассников нами выявлены затруднения школьников в понимании текстов. Учащиеся допускают следующие просчеты:

- не удерживают смысл предыдущих фрагментов текста и не «вливают» его в последующие;
- не соотносят между собой фрагменты, которые имеют общий смысловой элемент, особенно если они отстоят далеко друг от друга;
- не определяют связи между соотносящимися фрагментами, не устанавливают их смысловые отношения;
- «угадывают» смысл целого по одному опорному элементу, до окончания всей работы по анализу текста;
- не предполагают, что какой-то элемент смысла может быть пропущен и его надо восстановить, опираясь на имеющиеся знания реалий;

- не умеют переходить от непосредственно воспринимаемого значения к лежащему за ним подтексту, не видят скрытый смысл;
- не могут быть беспристрастными, позволяют собственным стереотипам, ассоциациям, эмоциям включаться на этапе анализа;
- не различают и не отделяют процедуры анализа текста и последующего вырабатывания собственного отношения к тексту, его проблемам, автору и т.д.;
- не выделяют смысловые опорные пункты (ключевые слова).

В данной статье речь пойдет о проблеме понимания вообще и понимании исторических текстов в частности.

Мы опираемся на положение, что понимание является доминирующим (по сравнению с другими) способом освоения культурно-исторической действительности, определяющим специфику гуманитарного и в том числе исторического познания [2]. Обучение пониманию текстов является одной из самых важных задач, поставленных перед современным образованием, которое направлено «на развитие способностей мышления, выработку практических навыков; изучение процедур и технологий», на формирование базовых компетенций. Умение адекватно воспринимать, осмыслять и понимать прочитанное является, как показывают результаты мониторингов, одним из дефицитов массового образования. Поэтому необходимо дальнейшее изучение процесса понимания, психологическое обоснование условий развития смыслового понимания.

Специфика предмета исторической науки – в его текстовом характере. На уроке истории ученик соприкасается не с реальной, объективной историей, а с историей, представленной в текстах. Вместе с тем М. М. Бахтин писал: «Текст – это первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [1]. Не случайно понятие «текст» в настоящее время один из самых употребляемых терминов в гуманитарных науках, имеющих множество трактовок.

Навыки работы с текстовой информацией, являясь рецептивной составляющей коммуникативной компетенции, общепредметны и носят универсальный характер. В педагогической психологии задача их специального развития решается в рамках дея

тельность, коммуникативного, когнитивного, компетентностного и других подходов. Этому посвящены исследования С.М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевой, Г. Н. Кудиной, В.А. Левина, З.Н. Новлянской, А. Н. Самсоновой, О.В. Соболевой, в дидактике – Т.Г. Авловой, Е.С. Антоновой, И.Е. Гербильской, Э.Э.Кац, А.Г. Кутузова, Н.Н. Светловской.

Проблеме понимания текста посвящено большое количество исследований в герменевтике, психологии, психолингвистике, литературоведении, когнитивной науке, философии и других гуманитарных дисциплинах (Г.И. Богин, А.А. Брудный, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, Н.И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, В. В. Знаков, А. А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н. А. Рубакин, А. А. Смирнов и др.). Понимание является одним из самых сложных предметов психологического исследования: недостаточная разработанность методов исследования, трудности выбора в эксперименте индикаторов и критериев понимания, а также сложность самого феномена «понимания», отсутствие однозначного его определения – все это делает эту проблему дискуссионной. Безграничность «теории понимания» создает трудности при ее проецировании на сферу образования. Раскрытие механизмов и процессов понимания, выявление наиболее существенных причин непонимания, разработка приемов лучшего понимания являются наиболее важными условиями обеспечения эффективности обучения.

Понимание играет большую роль в человеческой деятельности. Во-первых, оно выступает как неперемное условие и предпосылка осознанного усвоения знаний. В соответствии со структурой акта усвоения (восприятие – понимание – осмысление – закрепление – применение) понимание является обязательным этапом возникновения нового знания. Во-вторых, понимание выступает как связующее звено включения новых знаний в систему имеющихся. В-третьих, от понимания или непонимания зависит и эмоциональное состояние человека, которое, в свою очередь, влияет на успешность познавательной деятельности. Полнота знаний, достаточная для понимания, вызывает положительные эмоции, активизирует все познавательные процессы и волевые усилия. Наконец, с возрастом значимости проблем управления пониманием стало звеном эффективной регуляции человеческой деятельности, что в полной мере относится и к проблеме управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. Даже этот не-

полный перечень функций понимания в человеческой деятельности свидетельствует об актуальности и значимости самой проблемы.

Каждая наука стремится определить понимание под углом зрения своей специфики, но единого общенаучного определения понимания пока не сложилось. Если обратиться к словарным значениям слова «понимание», то мы увидим довольно пеструю картину. Так, например, словари синонимов дают следующие синонимические значения слова «понять»: постигнуть, постичь, уразуметь, уяснить, осмыслить, осознать, взять в толк, разгадать, раскусить, раскумекать, расчухать. В толковых словарях сущность понимания раскрывается как способность осмыслить, постигать содержание, смысл, значение чего-либо (понимание чужой речи, произведений искусства, мыслей, правил, доказательств); как раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета через осознание связей и отношений между предметами или явлениями, ясное "видение" причинно-следственных связей (понимание законов природы, мотивов поведения); как то или иное толкование через раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности (толкование исторических событий, явлений и т.п.).

В психолингвистической теории понимания текста А.А. Леонтьев исходит из положения, что понимание как психологическая реальность конституируется смыслом, которым субъект наделяет текст в ходе разных форм и уровней взаимодействия с ним. Текст понят настолько, насколько он осмыслен. Бесспорно, что процесс понимания связан с раскрытием смысла объекта понимания. Таким образом, смысл есть не только спутник, но и продукт процесса понимания. Понять можно только то, что имеет смысл. Смысл можно считать основополагающим понятием процедуры понимания [3].

В психологии, лингвистике и других гуманитарных науках в употреблении понятия смысла сложились две традиции. Согласно одной из них, смысл используется как синоним понятия значения. Согласно другой традиции, смысл рассматривается как концептуальная оппозиция значения, указывающая на замысел, задачу, интенцию автора высказывания, на языковой контекст, ситуацию употребления знака [4].

Если говорить о понимании в связи с текстами исторического характера, то можно выделить два аспекта: понимание событий в историческом тексте и понимание самого исторического тек-

ста. Для многих современных исследований понимания характерно сведение его к осмыслению языковых особенностей текстов. Существуют различные точки зрения по поводу того, что означает «раскрытие смысла» текста. Семантический анализ обращает внимание на аспекты объективно-рационального исследования значения результатов культурно-исторической и общественно-производственной деятельности людей, которые воплощены в знаковых системах. Но этого мало, необходимо обращение к анализу субъективно-психологических аспектов процесса понимания. Понимание — творческая, конструктивная, деятельность сознания, куда входят в качестве элементов память, воображение, восприятие.

Современный анализ процессов понимания имеет целью выявление механизмов, позволяющих извлекать смысл из высказываний, передаваемых от автора текста к интерпретатору текста. В то же время, чтобы раскрыть смысл какой-либо дозы информации, необходимо определенным образом интерпретировать ее. Вот почему многие исследователи проблемы понимания считают, что интерпретации составляет исходную основу процесса понимания разнообразных текстов и семиотических систем вообще. Любая интерпретация начинается с некоторой догадки, предположения или гипотезы, которые затем сопоставляются с личным опытом человека (усвоенные знания и умения). И. М. Сеченов отмечал: «Данная мысль может быть усвоена или понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав личного опыта». Интерпретация, а следовательно, и понимание, не ограничивается анализом логико-грамматической структуры текста, то есть объективными факторами понимания. Раскрытие значения текста или речи во многом определяется выявлением намерений автора или собеседника, а это предполагает обращение к интуитивно-эмпирическим и субъективно-психологическим факторам.

Наша задача состоит в том, чтобы, основываясь на уже разработанных подходах к пониманию, выявить психологические условия, при которых наиболее эффективно происходит развитие способности к смысловому пониманию исторических текстов.

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. - М.: Искусство, 1979.

2. Копейкина, О.Ю. Понимание исторического текста [Текст]. - М.: МГЛУ, 2000.
3. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. - М.: Смысл, 2007.

© Л.А. Мосунова

Влияние адекватного восприятия художественной литературы на развитие личности

Рассмотрим в данной статье вопрос о влиянии адекватного восприятия текстов художественной литературы на различные аспекты становления личности. Задача является остро актуальной, поскольку полноценное восприятие искусства обладает огромным личностно раскрывающим потенциалом.

Начнем с того, что роль подлинного искусства в развитии личности неоспорима. Искусство – один из могучих источников формирования и изменения смысловой сферы личности. Взаимодействие с зафиксированными в произведениях искусства общечеловеческими смыслами и ценностями рождает индивидуальный смыслообразовательный процесс, обогащает внутренний мир личности новым пониманием жизни. Но тривиального контакта с искусством для такого процесса явно недостаточно, обогащение души редко происходит само собой. Здесь необходим особый труд, самобытная работа сознания.

Литература как вид искусства способна воздействовать на сознание и процесс формирования смысловых структур, составляющих смысловую сферу личности. Условием воздействия является полноценность восприятия, которое неотделимо от уровня интеллекта и эмоционального состояния, мотивов и установок, потребностей и других особенностей ценностно-смысловой сферы субъекта. Вместе с тем эксперимент, проведенный нами на V курсе филологического факультета ВятГГУ и в 11-х классах ряда школ г. Кирова (всего 195 человек), показал, что испытуемые – выпускники школ и выпускники вуза, будущие учителя литературы – неадекватно воспринимают прочитанное [1], тем самым эксплицируя неготовность к чтению «как труду и творчеству» [2].

Полноценным может считаться только адекватное замыслу автора восприятие, не внешнее, фактуальное, а проникающее к глубинным, скрытым смыслам – смысловое восприятие.

Анализируя протоколы, мы обнаружили неспособность подавляющего большинства учащихся осмыслить прочитанный художественный текст. У 84% студентов-филологов и 95% школьников старших классов в процессе чтения не происходили акты понимания смысла.

Выявились две крайние, но одинаково ошибочные читательские позиции: 1) неограниченная свобода художественного восприятия, стирающая различие между восприятием художественного произведения и любого произвольно взятого объекта и 2) полная несвобода художественного восприятия, исключаящая интерпретацию. Суждения учащихся тяготели к тому или иному полюсу, одинаково свидетельствуя о неадекватности восприятия. Большое количество произвольных толкований указывало на то, что испытуемые не видят разницы между восприятием произведения искусства и любого иного предмета. Они не учитывали, что интерпретация диктуется авторским самовыражением, круг ее вариаций ограничивается авторской трактовкой реальности. Игнорировался эстетический закон: если присутствует произвол в истолковании, читатель остается без автора. «Неограниченная свобода художественного восприятия отождествляет художественное произведение с простым эмоциональным стимулятором, а такое отождествление глубоко ошибочно» [3]. С другой стороны, значительное число ответов, содержащих простое репродуцирование текста, также указывало на отсутствие подлинного взаимодействия с произведением. Полная несвобода художественного восприятия, исключаящая интерпретацию, лишает чтение смысла. В этом случае автор остается без читателя.

Обратимся теперь к характеристике понятий адекватного и неадекватного восприятия искусства.

Адекватное (полноценное, смысловое) восприятие определяется нами как результат одновременного решения субъектом двух задач [4].

1) Задачи проникновения в авторское видение мира, в суть произведения – ценностно-смысловую сферу его творца, ибо художественное произведение – это «окно в мир, которое, однако, откры-

то лишь при взгляде с одной определенной точки – с точки зрения автора» [5].

2) Задачи достижения полноценного сопереживания художественному образу, ибо человеческий опыт, заложенный в искусстве, становится нашим достоянием не просто в результате познания данных автором фактов, мыслей, чувств, а как сопереживание, наш собственный опыт.

Возникает вопрос объективных признаков, позволяющих судить о том, что процесс, определяемый понятием адекватного восприятия, совершается. Опираясь на идеи К. Роджерса и его терминологию [6], мы установили критерии, отличающие смысловое (глубинное, концептуальное) восприятие и составляющие его идеальную модель. Они включают в себя личностную и самоиницируемую вовлеченность, способность к предчувствию, проникающую способность, личностную значимость. Данные критерии являются коррелятами таких механизмов восприятия, как ассоциация, антиципация, апперцепция.

Неадекватное восприятие характеризуется нами одним из четырех признаков или их конstellацией.

1. В процессе восприятия не удалось проникнуть в авторское видение мира, не произошло смыслового понимания.

2. Поняв замысел автора, субъект не испытал надлежащих чувств, не разделил закодированных в произведении обобщенных человеческих переживаний. Иными словами, рациональное понимание не соединилось с сопереживанием.

3. Субъект испытал чувства, внешние по отношению к произведению, например, вследствие несовпадения своей системы оценок с авторской.

4. Восприятие объекта искусства не привело ни к его пониманию, ни к сопереживанию, оставаясь поверхностным. В каждом случае восприятие обнаруживает неполноценность, что исключает познание художественного произведения. Тем самым неадекватное восприятие трактуется нами как восприятие неполноценное, а следовательно, несостоявшееся.

Анализ понятия адекватного восприятия привел к постановке задачи его развития в процессе учебной деятельности.

Раскроем кратко суть обучающего эксперимента. Мы изучали механизмы взаимодействия субъекта с художественным текстом, открывающие доступ к его смыслам и повышающие уровень

смыслопонимания. Опираясь на семиотическое представление о том, что «художественный текст – сложно построенный смысл; все его элементы суть элементы смысловые» [7. С. 19], мы предположили:

1. Выделение элементов художественной структуры и установление связей между ними – неперемное условие проникновения в его смыслы, поэтому в составе читательской деятельности необходимо реализовать операции, направленные на анализ составных частей и деталей текста.

2. Эти операции, будучи осознаваемыми и став предметом специального анализа и обучения в процессе постижения литературы, влияют на уровень понимания и повышают интерес к произведению и к процессу его истолкования.

В основу обучающего эксперимента был положен особый способ взаимодействия с художественными произведениями, который мы назвали иконическим реконструированием. Построение метода стало возможным благодаря разработанному Лотманом представлению об иконическом характере знаков в искусстве: «Знаки в искусстве имеют не условный, как в языке, а иконический, изобразительный характер» [7. С. 31]. Иконическое реконструирование осваивалось по специальной методике, организующей акт чтения с помощью следующих приемов читательского взаимодействия с текстом: рисование словесных картин (составление «диафильма», «инсценирование» текста, «мизансценирование», создание «киносценария»), выявление бинарных оппозиций, синхронное чтение. Тем самым художественный текст трактовался нами прежде всего как поле решения творческих задач.

Процесс обучения проводился по схеме экспериментального обучения и включал четыре этапа. Содержание первых трех опиралось на теорию поэтапного формирования умственных действий [8]. Четвертый этап содержал контрольный эксперимент.

Приемы «словесного рисования», «выявления бинарных оппозиций» и «синхронного чтения» меняли сам смысл чтения. Чтение становилось актом не только сотворчества, но и собственного творчества. Характерно, что испытуемыми отмечался факт «видения», «открытия», возникающий в результате изменения способов, которыми читатель взаимодействовал с текстом. Приведенные далее высказывания служат показателем повышения вклада художественных структур в развитие ценностно-смысловой

сферы читателя. Таким образом, в рамках обучающего эксперимента изменялся уровень взаимодействия читателя с текстом, смысловое чтение сопровождалось озарением, в результате которого читателю открывались личностные смыслы.

Таблица 1

Схема экспериментального обучения

Приемы взаимодействия с художественным текстом	Прием «рисования словесных картин»	Прием «выявления бинарных оппозиций»	Прием «синхронного чтения»
Состав операций	1. Выделить в тексте сцены или эпизоды 2. Представить содержание сцены или эпизода в виде живописного полотна, иллюстрации, книжной обложки, киноафиши и т.п. 3. Описать содержание сцены как содержание картины: а) указать ее пространство и время, б) раскрыть ее композицию: на переднем плане..., в центре..., справа..., слева..., в перспективе...; в) выделить и обрисовать центральный образ; г) показать локальные образы; д) передать их связь с центральным образом; е) проявить эмоциональное отношение к изображаемому. 4. Определить смысл «картины» 5. Соотнести смысл	1. Выбрать из текста слова, определяющие какой-либо компонент художественной структуры: пространство, время, цвет, звуки и т.п. 2. Сгруппировать атрибуты в пары как взаимосвязанные противоположности – бинарные оппозиции 3. Расположить пары в виде серии бинарных оппозиций – от широких к более узким 4. Найти, если есть, члены-медиаторы 5. Определить смысл данного структурного компонента 6. Соотнести смысл рассматриваемого компонента со смыслом текста в целом	1. Разбить текст на эпизоды 2. Найти ключевое слово каждого эпизода – смысловой «узел» 3. Очертить события в эпизодах как происходящие одновременно – прочесть их «синхронно» 4. Сопоставить поступки героев в каждом выделенном эпизоде 5. Найти в поступках атрибуты, представляющие бинарные оппозиции 6. Соотнести смысл каждой бинарной оппозиции с содержанием эпизода 7. Определить смысл эпизода 8. Соотнести смысл каждого эпизода со смыслом текста в целом

Следствием реализации обучающих программ, развивающих у студентов способность к адекватному восприятию художественной литературы, стал факт их существенного продвижения в личностном росте. Рефлексивные акты студентов по окончании курса подчеркивали не только когнитивный, но в первую очередь личностный итог освоенной деятельности. Повышение уровня смыслового понимания художественных текстов заметно повысило уровень понимания и самой жизни, сделав доступной для многих реализацию ее главного принципа – принципа осмысленности человеческого бытия.

Завершим статью анализом некоторых итогов полугодового спецкурса «Смысловое понимание художественных текстов», который читался студентам II курса. Покажем, как видят учащиеся трансформацию своей ценностно-смысловой сферы, обозначив наблюдаемые и очевидные аспекты личностного развития, соотношенные с критериями личностного роста К. Роджерса [6], а также рядом критериев, выделенных нами. Приведем высказывания студентов, подтверждающие наши выводы.

1. Понимание себя

– Больше всего меня поразила перемена именно во мне. Я благодаря этому курсу стала иначе относиться к жизни, на многие вещи у меня изменилось мировоззрение. Я словно повзрослела, стала смелее, возможно, чуточку умнее, в том плане, что стала лучше разбираться в людях, чувствах.

– Благодаря этому курсу я начала по-иному смотреть в первую очередь на себя.

2. Понимание других

– Я научилась анализировать свои отношения с близкими людьми и ценить их.

– Я с большим уважением стала относиться к мнениям других людей.

– Самое главное – я научилась слушать других людей. Раньше я игнорировала мысли людей, если была с ними не согласна.

– В ходе курса для меня раскрылись особенности взаимодействия учащихся друг с другом и со мной.

3. Понимание жизни

– Я вижу, как этот курс повлиял на мое отношение к жизни. Я стала видеть не одну сторону какого-либо обстоятельства в жизни, но и присматриваться к мелочам.

– Интересен курс тем, что мы на опыте других людей, героев рассказов, видим, что такое любовь, уважение, смерть и многие другие интересные и очень важные в нашей жизни темы.

4. Личная позиция

– Анализируя тексты, я выработала свое мнение по многим вопросам, о которых раньше не задумывалась.

– Сейчас я поняла, что все получится, если творчески подходить к делу.

– Я осознала, что моя профессия сможет вылепить из меня того человека, каким бы я хотела быть.

5. Свобода самовыражения

– Каждая мысль рождалась откуда-то изнутри, словно мы приоткрывали свою душу или сердце.

– Мне очень понравилось, что каждый человек может высказаться и показать свою точку зрения.

6. Эстетическая компетентность

– Раньше я читала произведения бездумно, просто, чтобы прочитать. Сейчас я вдумываюсь в каждое слово, в каждую фразу. Передо мной открываются совершенно новые смыслы.

– Я перечитала некоторые произведения, ранее изученные, только сейчас они выглядели совершенно иначе. Меня это очень удивило и заинтересовало.

– Я замечаю, что стала останавливать взгляд на таких моментах в произведении, которые раньше бы не заметила. Это касается не только литературы – начинаешь внимательнее присматриваться к современной музыке и находить в ней новое. Уже стараешься не просто «окинуть общим взглядом», но детально рассмотреть картину великого художника, прислушаться, какие инструменты использует композитор. Этот курс дает понимание того, что любое произведение – это нечто целое, в нем есть общая мысль и много разных идей.

– Я поняла, что каждое слово в произведении не случайно, поэтому очень важно быть внимательным, вчитываться в каждое слово.

7. Коммуникативная компетентность

– Я научилась четко отвечать на поставленный вопрос.

- Курс помог правильно построить свою речь.
- Курс помог мне грамотнее и понятнее формулировать и записывать как собственные мысли, так и мысли авторов текстов.
- Я научилась прорабатывать каждую мелкую деталь и объединять воедино, чтобы создать нечто стоящее.

Таким образом, построенная нами система развития способности к адекватному восприятию художественной литературы открывает путь и дает средства для развития личности в процессе обучения, что позволяет решать важные научно-практические задачи, связанные с обучением и воспитанием молодого поколения.

Библиографический список

1. Мосунова, Л.А. Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла [Текст] // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 66–74.
2. Асмус, В.Ф. Чтение как труд и творчество [Текст] // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968.
3. Бранский, В.П. Искусство и философия [Текст]. – Калининград: Янтартый сказ, 2000.
4. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи [Текст]. – М.: Худож. лит., 1986.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – М.: Смысл, 2003.
6. Роджерс, К., Фрейберг, Д. Свобода учиться [Текст]. – М.: Смысл, 2002.
7. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Текст]. – М.: Искусство, 1970.
8. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1985.

© О.Б. Егорова

Принципы формирования малых групп для осуществления проектной деятельности в средних специальных учебных заведениях технического профиля

В настоящее время рынок труда предъявляет определенные требования к современному специалисту. Воспитание и формиро-

вание конкурентоспособной личности должно происходить уже на I курсе обучения будущего специалиста.

Каждый год в сентябре в среднеспециальные и профессиональные учебные заведения приходят первокурсники, уровень школьной подготовки которых очень разный. Новый коллектив, новые требования создают психологические трудности в адаптации студентов. Каждый студент имеет определенные ожидания относительно коллектива - он ждет признания, поддержки и помощи в возникающих нестандартных ситуациях. Очень важно, чтобы в период адаптации первокурсник не остался без внимания, поддержки и признания.

Задачей преподавательского состава учебного заведения является создание оптимальных психолого-педагогических условий, направленных на самовыражение, самореализацию и раскрытие потенциала студентов. Крайне важно настроить первокурсников на успех в процессе обучения в стенах нового для них учебного заведения. В этом случае преподавателю необходимо использовать эффективные методы организации учебного процесса, в ходе которого следует задействовать как можно большее количество студентов, активизировать их, постараться найти работу каждому. Эффективным можно считать обучение, при котором полученный результат соответствует поставленной цели при наименьших затратах со стороны преподавателя и студентов.

Идея обучения в группах возникла в 20-х годах XX столетия. Но разработка технологии обучения в малых группах началась лишь в 1970-е годы. Организация учебного процесса по групповому принципу предполагает применение методов и форм работы, которые позволяют студентам не только обмениваться знаниями и умениями, но и развивать в себе самостоятельность, доброжелательность, умение работать в команде, желание помочь другим. Практика показывает, что учиться вместе не только легче и интереснее, но и эффективнее.

В Красногорском оптико-электронном колледже существует опыт работы с малыми группами на уроках физики.

Групповая работа может проводиться в двух видах: *едином и дифференцированном.*

При *единой* форме работы все группы выполняют одинаковые по степени сложности задания, при *дифференцированной* малые группы выполняют задания с разной степенью сложно-

сти, но по общей теме. Групповая работа организуется в три основных этапа.

1. Формирование групп. Это длительный этап работы, который занимает больше половины 1-го семестра, так как в этот период преподавателю необходимо познакомиться с учениками, оценить психологическую атмосферу в группах, их уровень знаний по предмету, учесть время для адаптации студентов в новом коллективе. В этот период группы формируются в виде пар, постепенно их количественный состав увеличивается до 3-х и более человек, в зависимости от целей и задач урока.

2. Организация работы в группе. Это достаточно трудоемкий и важный этап в первую очередь для преподавателя. Правильная организация работы в группах отражается на конечном результате урока - это усвоение и закрепление материала. Успех прохождения данного этапа незамедлительно дает свои результаты по отношению студентов к предмету, наблюдается рост познавательной активности и желания двигаться дальше в заданном направлении.

3. Создание дидактического материала для успешной работы группы. На этом этапе преподаватель не только прописывает основные цели, задачи, способы их решения. Для идеального варианта необходимы методические и дидактические материалы по заданной теме или разделу, отдельно прописанные правила, законы и формулы.

При формировании групп необходимо учитывать цель и постановку задачи урока. Данная задача решается в двух направлениях:

- определение количественного состава группы (2-4 и более человек);
- определение качественного состава группы.

При определении качественного состава необходимо учитывать знания студентов по физике, активность и их взаимоотношения в коллективе. Принципы создания групп могут быть следующими: по желанию студентов; по выбору лидера-консультанта; по выбору преподавателя; случайным образом.

Формирование группы по желанию студентов. Преподавателю необходимо хорошо знать всю группу в целом и понимать, что стоит за таким делением. Как правило, такие малые группы формируются в составе двух человек, что необходимо для блиц-

опроса. Студенты делятся на группы для скорого достижения успешных результатов.

Формирование группы по выбору лидера-консультанта. В этом случае возможны варианты: студенты самостоятельно выбирают себе лидера в группе, или это делает сам преподаватель, или лидер сам набирает себе группу. В ходе данной работы дружеские отношения студентов отходят на второй план, на первое место выдвигаются деловые и коммуникативные качества, желание действовать совместно.

Формирование группы по выбору преподавателя или случайным образом. В этом случае важная роль отводится самостоятельной и внеаудиторной работе студентов, в ходе которой ставятся конкретные педагогические цели и решаются соответствующие им задачи. При формировании группы случайным образом преподавателю необходимо отслеживать темп работы группы, при необходимости выполняя роль консультанта и наставника.

Как показывает практика, активизация познавательной деятельности студентов, развития творческих, интеллектуальных и коммуникативных способностей результативна, когда происходит смена состава группы и принципа их формирования. Это необходимо делать и в воспитательных целях, чтобы избежать разъединения коллектива. Рабочие взаимоотношения внутри каждой группы должны строиться по принципу взаимного обогащения. От совместных действий членов группы зависит успешность обучения по всей дисциплине.

На первом, начальном, этапе формирования групп действует признак случайности, по мере адаптации учитывается желание студентов и для совершенствования групповой работы на заключительном этапе группы формируются с учетом выбора лидера-консультанта, одновременно состав группы корректируется преподавателем.

Особое значение для успешной групповой работы имеет выбор преподавателем лидера-консультанта. Его необходимо подготовить отдельно, во внеурочное время, так как на данного студента возлагаются обязанности управления командой, с одной стороны, с другой стороны, ему необходимы знание материала и хорошо развитые коммуникативные качества, которые нужно развить или совершенствовать. Перед лидером-консультантом ставятся строго определенные задачи: умение правильно выстроить

работу в группе, скорректировать решения и ответы членов группы, дать оценку деятельности каждому члену группы. Данную роль в группе может получить и отличник и аутсайдер, но и тех и других следует научить быть выдержанными, терпеливыми и объективными. На лидера-консультанта возлагается предварительная оценочная деятельность, ему необходимо следить за выполнением и обсуждением задания. С данным студентом преподаватель обсуждает не только знания по предмету, но и педагогические аспекты работы в группе.

Библиографический список

1. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы [Текст] / В.К. Дьяченко. – Москва, 1991.
2. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников [Текст] / под ред. И.Б. Первина. – Москва, 1986.

© *А.М. Сакулин*

Проблема формирования профессиональной компетенции курсантов

Время, удваивая объем информации каждые 10-15 лет, а объем знаний каждые 50 лет, выдвигает перед обществом и каждым человеком проблему овладения профессионально значимой информацией и ставит их перед необходимостью поиска ответов на жизненно важные вопросы.

Особенно остро ощущается данная проблема в военных вузах, поскольку социальные изменения в обществе привели к качественной реорганизации Вооруженных сил Российской Федерации, к тому, что социум предъявляет новые требования к военным специалистам.

Педагогическая наука отреагировала на эти процессы мощным потоком исследований, посвященных осмыслению путей реформирования образования.

В них показано, что решение проблем образования требует совершенно иного уровня мышления, привычки оперировать иными категориями, руководствоваться иными представлениями о жизненных идеалах и ценностях.

Общим проблемам профессионального образования посвящено немало фундаментальных теоретических трудов.

Однако сегодня уровень компетенции и квалификации выпускников военных вузов еще не отвечает формирующимся социально-экономическим условиям, подготовка военных кадров в основе своей является эмпирической и не имеет достаточного научно-педагогического обоснования.

Сказанное всецело относится к подготовке военных финансистов-экономистов.

Известные профиограммы, а также Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования содержат лишь перечень того, что специалист должен знать и уметь, не включая того, что называется личностными качествами обучаемых.

Научный поиск в решении данной проблемы направлен на устранение противоречий, характерных для современной высшей военной школы: между новым качеством жизни и действующей системой военного образования; между социальными требованиями к личности специалиста и отсутствием соответствующей профессиональной подготовки в вузе; между потребностью вовлечения инновационной профессиональной коммуникации (устной и письменной, теоретической в том числе) в образовательный процесс и отсутствием четкой системы в обучении такого рода; между желанием обучаемых в военных вузах приобрести дополнительное высшее (гуманитарное) образование по психологии для большей социальной адаптации при уходе в отставку в довольно молодом возрасте и нормативной заданностью учебного процесса; между наличием значительных корпусов психологических текстов-источников профессиональной информации, формирующих профессиональную компетенцию (книга, компакт-диск, текстовый файл в электронной почте, электронный учебник, традиционные лекция и доклад и т.п.), и незнанием обучаемыми оптимальных систем анализа их смысловой структуры и др.

Необходимость разрешения названных и других противоречий актуализировала проблему модернизации обучения в военном вузе, заключающуюся в разработке новых концептуальных подходов к достижению оптимально возможной профессиональной компетенции военных экономистов.

Изучение литературы показало, что формирование профессиональной компетенции военных специалистов есть многоаспектный феномен.

Сегодня стало очевидным, что оно должно осуществляться в рамках концепции личностно-ориентированного образования, содержание которой включает аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностно-смысловой компоненты на фоне интеграции образования.

Формирование профессиональной компетенции военных специалистов предполагает опору и на педагогические теории самоиницированного и самополагающего учения.

Способы формирования профессиональной компетенции военных специалистов должны отражать продуктивные модели обучения, а также разнообразные психологические теории.

В современной практике преподавания в высшей военной школе уже используются разнообразные педагогические технологии. Однако практика и результаты исследований позволяют утверждать, что попытки решения проблемы совершенствования подготовки военных специалистов только за счет введения в учебный процесс педагогических технологий малопродуктивны, если не учитываются общие тенденции развития образования на макроуровне.

Кроме того, теоретический анализ опубликованных работ свидетельствует о том, что проблема формирования профессиональной компетенции курсантов остается малоисследованной в ряде своих аспектов: отсутствует теоретическое обоснование такой системы подготовки военных финансистов-экономистов в условиях реформируемой высшей военной школы; не выявлен потенциал современных педагогических концепций относительно организации образовательного процесса в военном вузе.

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Подсекция 1

© Л.В. Байбородова

Воспитательные возможности учебного процесса

Значительные возможности для решения воспитательных задач имеются в учебном процессе, тем более, что большую часть времени в школе ребенок проводит на уроках.

Готовясь к учебному занятию, учитель наряду с образовательными задачами определяет комплекс воспитательных, которые связаны с формированием у учащихся социально и личностно значимых качеств и свойств, нравственно-ценностного отношения к окружающему миру, людям, деятельности, самому себе, развитием взаимодействия со сверстниками, старшими и младшими учениками, родителями, представителями различных организаций, социальных групп.

Повышение воспитательного потенциала учебного процесса можно рассматривать в разных аспектах. Прежде всего, педагогу целесообразно проанализировать, какие подходы следует учитывать при изучении предмета и проведении конкретного учебного занятия. Сегодня особенно важно обеспечить реализацию следующих подходов:

- системного, который предусматривает осуществление взаимосвязи всех компонентов учебного процесса (мотивационного, целевого, содержательного, организационного и аналитико-результативного);

- индивидуально-ориентированного, обеспечивающего выявление и развитие индивидуальности ребенка, его творческого потенциала, формирование субъектной позиции учащегося, позволяющего каждому ученику продвигаться своим темпом при изучении предметов, проходить образовательный путь с учетом своих потребностей, возможностей, личных и профессиональных интересов и планов;

- аксеологического, направленного на усиление ценностных аспектов всех компонентов учебного процесса, обеспечивающего развитие у учащихся нравственных ценностных ориентаций,

присвоение ценностных смыслов полученной информации и нравственное обогащение личного опыта при изучении учебных дисциплин;

- гендерного, который требует учета полоролевых различий детей при дифференциации задач, отборе содержания, определении ролей, функций, позиций мальчиков и девочек в учебной деятельности;

- рефлексивно-деятельностного, предусматривающего включение ребенка в преобразовательную практическую лично и социально значимую деятельность, направленную на применение полученных знаний по предмету, на основе осознания своих возможностей и достижений, обеспечивающего формирование у ребенка рефлексивного отношения к учебной деятельности, стремления к самопознанию, самоанализу, самоконтролю и саморазвитию.

Определим ряд направлений и средств повышения воспитательного потенциала учебного процесса с учетом вышеизложенных подходов.

1. Организация индивидуально-ориентированного целеполагания, обеспечивающего развитие познавательных интересов, положительной мотивации учения ученика, выработку и присвоение им целей и задач учебной деятельности, что предполагает:

- приобщение учащегося к самодиагностике своих возможностей и способностей, результатов учебной деятельности;

- формирование у детей умений адекватно оценивать свои успехи, объективно определять проблемы в своей учебной работе и искать пути их решения;

- определение ребенком личных целей и задач учебной деятельности, изучения предмета, освоения темы, каждого познавательного действия на основе осознания личных достижений и планов.

2. Усиление воспитательных аспектов содержания учебного материала, которое предусматривает:

- опору на личный опыт ребенка;

- связь изучаемого материала с жизнью, будущими личными и профессиональными планами ученика;

- определение вариативной части изучаемого предмета с учетом интересов и потребностей региона, конкретного социума, интересов и потребностей детей, социального заказа родителей;

- выявление в содержании учебного материала нравственных проблем, которые могут стать предметом обсуждения на занятии, подбор убедительных и ярких фактов, примеров, воздействующих на нравственное сознание и поведение детей;

- привлечение материалов, фактов исторического и культурного наследия своей страны, города, села при решении учебных задач;

- использование краеведческого материала, учет местных традиций и культурных ценностей при изучении предмета;

- привлечение учащихся к решению и обсуждению актуальных проблем страны, местных проблем в процессе изучения соответствующих тем;

- вклад учащихся в разработку проблем района, города, поселка, в преобразование окружающей жизни через выполнение социально значимых учебных проектов, исследовательскую деятельность.

- развитие межпредметных и интегративных связей, обеспечивающих формирование у учащихся целостного представления о научно-предметной и ценностной картинах мира и обучение детей способам применения приобретенных знаний в практической жизни, которые способствуют осознанию потребностей в получении знаний, переносу теоретических знаний в практическую деятельность и их использованию в нестандартных ситуациях.

3. Формирование субъектной позиции ученика, что означает:

- ориентацию на интересы и потребности учащихся, учет уровня их подготовленности к предстоящей деятельности, обеспечение возможности добиваться положительного результата, успеха в работе;

- смотивированность ученика на предстоящую деятельность, осознание ее важности, значимости, полезности;

- включение учащихся в процесс целеполагания на всех этапах учебной работы;

- обучение их способам самотестирования, объективной самооценки собственных возможностей и способностей;

- овладение способами проектирования собственной деятельности, составление индивидуальной образовательной программы и индивидуального учебного плана;

- создание ситуаций выбора и самоопределения;

- предоставление возможности учащимся принимать самостоятельные решения по вопросам, которые затрагивают их интересы;

- привлечение учащихся к анализу собственной и коллективной учебной деятельности, организация рефлексии;

- использование различных способов стимулирования творчества, активности и самостоятельности учащихся.

Проявление и формирование субъектной позиции ученика существенным образом зависит от характера его взаимодействия с педагогом, а также другими учащимися.

4. Организация сотворчества участников учебного процесса. Общеизвестно, что воспитывает не сама деятельность, а те отношения, которые формируются в процессе этой деятельности. Наиболее воспитывающими и развивающими ученика являются сотрудничество с учителем и учащимися, при этом удовлетворяется важнейшая потребность детей в общении. Для развития сотворчества участников учебного процесса необходимо:

- разъяснять важность взаимодействия друг с другом в достижении положительного результата;

- формировать отношение друг к другу как индивидуальности, не допускать подавление одних детей другими;

- организовать совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, определение путей достижения общего и индивидуальных результатов;

- использовать групповые и парные формы взаимодействия детей при решении творческих учебных задач, обсуждении проблем; выполнении продуктивных заданий;

- совместно распределять поручения, обязанности, функции, роли в соответствии с возможностями каждого участника деятельности;

- коллективно подводить итоги учебной работы, анализировать результаты совместной работы и личных достижений учащихся.

Сотворчество сверстников, взрослых и детей - благодатная почва для развития учащихся, их гуманных, интеллектуальных и нравственных качеств. Только в совместной творческой деятельности ребенок может раскрыть себя, проявить и развить свои личностные качества, инициативу, ответственность, трудолюбие, смекалку, толерантность. В такой деятельности зарождаются, прояв-

ляются и развиваются организаторские и коммуникативные способности детей.

5. Расширение и обогащение социальных связей ребенка с окружающим миром, использование воспитательного потенциала среды в учебном процессе, что предполагает:

- приблизить учебную деятельность, учебные задачи к реалиям жизни, разнообразить представления детей в сфере предметных знаний, обогатить впечатления учащихся от пребывания в школе;

- проводить занятия вне школы, учитывая наличие ближайших учреждений, музеев, базы местных предприятий, хозяйств, библиотеки, больницы, медпункта, аптеки и др., а также на природе;

- привлекать специалистов местных предприятий, хозяйств, работников культурных центров и учреждений;

- проводить занятия совместно с учащимися других классов, школ в виде конкурсов, защиты проектов;

- привлекать родителей к организации учебного процесса, стимулировать совместную деятельность детей и родителей в процессе выполнения семейных творческих работ, учебных проектов, домашних заданий, проведения семейных конкурсов.

Реализация вышеизложенных положений предусматривает использование соответствующих педагогических технологий, которые существенным образом перестраивают учебный процесс, взаимодействие его участников, обеспечивая высокий воспитательный и образовательный результат обучения школьников.

© Н.А. Мудрова

Развитие взаимодействия родителей и детей в сельском муниципальном районе

Модернизация образования, приоритетный национальный проект «Образование», рассматриваемый как действенный механизм, обеспечивающий более полную реализацию направлений модернизации, расширяют возможности участия родителей в образовательном процессе, развития взаимодействия родителей и детей, социализации ребенка в обществе.

Под взаимодействием детей и родителей мы понимаем процесс совместной деятельности, направленный на решение осознанных субъектами значимых для них проблем (задач), характеризующийся одновременностью существования взаимодействующих сторон и взаимообусловленностью изменений, происходящих в них.

Для развития взаимодействия родителей и детей важно создать специальные организационно-педагогические условия. В первую очередь, это многоуровневое проектирование взаимодействия детей и родителей. Суть проектирования заключается в создании специальной образовательной среды, в которой у ребенка развиваются способности, связанные с проектным мышлением, кроме того, у него происходит формирование мыслительных и коммуникативных навыков и способностей в реальной социокультурной ситуации. Дети вместе с родителями и педагогами участвуют в проектировании собственной коллективной деятельности по разработке проекта, программы, определяющего цели, содержание, результаты деятельности, а также порядок реализации проекта [1. С.51].

Особенностью проектирования является то, что:

- проект разрабатывается родителями и детьми, которые будут принимать в его реализации непосредственное участие;
- проект носит наглядный, практический характер;
- привлекает к совместной деятельности родителей и детей, имеющих общие или близкие ценностные ориентации.

Многоуровневый проект строится по принципу усложнения и достижения родителями и детьми совместных результатов, осознания ими творческих способностей в процессе совместной проектной деятельности в районе, школе, классе и способствует развитию взаимодействия родителей и детей [4].

Особую ценность представляют совместные исследования родителей и детей, посвященные истории собственной семьи. На региональной научно-практической конференции «Патриотизм как цель гуманитарного образования» (март 2007 г.) работа одной секции была посвящена совместной исследовательской деятельности родителей и детей. В рамках работы этой секции ученица 9 класса Мазской средней общеобразовательной школы представила доклад «Память сердца». Материалы доклада подводили итог совместной исследовательской деятельности дочери и ее мамы, а темой

исследования стал трудный жизненный путь бабушки. На этой же конференции ученица 11 класса Андогской средней общеобразовательной школы выступила с докладом «Из истории рода Наволоцких из села Наволок Кичменгско-Городецкого района», посвященным истории ее рода по материнской линии. Многолетние результаты исследования готовились ею совместно с мамой и охватывают историю рода с 1660 года по настоящее время. Составляющими частями данной совместной деятельности родителей и детей было посещение краеведческих музеев, районного и областного архивов, встречи с родственниками, оформление материалов.

Примером целенаправленного развития взаимодействия родителей и детей на уровне района является районный конкурс «Семья года». При его подготовке методистами проводится тематический семинар для педагогов и представителей администрации и общественных органов управления образовательных учреждений по теме: «Портфолио, или папка достижений семьи», цель которого – обучение технологии организации работы по формированию папки достижений семьи для участия в районном конкурсе «Семья года».

Подведение итогов конкурса «Семья года» - большое событие в районе. Представление портфолио семьи проходит в праздничной обстановке в районном Доме культуры с привлечением администрации района, обычно в октябре, когда отмечается праздник «День матери». А результат конкурса - более десяти детских площадок, построенных родителями и детьми при участии различных организаций.

При проведении опытной работы мы убедились, что процесс и результат проектирования зависят от организации взаимодействия родителей и детей.

С целью анализа результатов опытной работы было проведено анкетирование родителей, детей и педагогов школ района. Анкета для родителей имела целью выяснение степени их удовлетворенности взаимоотношениями с детьми и готовности к участию в школьной жизни.

Анализируя результаты анкетирования, остановимся на параметрах отношения к взаимодействию, наиболее, на наш взгляд, отражающих динамику изучаемого процесса.

Так, по мнению родителей, на улучшение отношений в семье в первую очередь влияет совместная деятельность детей и ро-

дителей (40,7%) , в 2003 г. этот показатель составлял 31,5%. Существенно выросла доля родителей, считающих, что результат воспитания зависит от характера взаимодействия детей и родителей (9,5% - в 2003 году и 26,3% в 2007 году). Результаты анкетирования показали также, что родители стали гораздо чаще бывать в школе.

По результатам анкетирования педагогов явно прослеживается тенденция повышения осознания роли взаимодействия родителей и детей для успешности процесса воспитания (13,5% в 2003 и 45,1% в 2007 году), а также тенденция осознания значимости организованного досуга, в том числе с помощью развития системы дополнительного образования. О том, что в своей деятельности педагоги учитывают особенности семейных взаимоотношений, в 2007 году заявили 83,3% опрошенных.

Результаты анкетирования обучающихся показали существенный рост предпочтения совместных с родителями форм проведения досуга, причем если в 2003 году дети выбирали в основном пассивные формы досуга, то в 2007 году предпочтение активных форм досуга существенно возросло: семейные праздники выбрали 29,7% детей, спорт предпочли 31,9% респондентов, существенно вырос показатель «выполнение совместных творческих заданий, полученных от педагогов» - 43,6 %.

Сравнительный анализ диагностики свидетельствует о том, что улучшились показатели, характеризующие положительное отношение к различным формам совместной творческой деятельности родителей и детей.

Подводя итог, важно отметить, что престиж образовательного учреждения повышается, если ожидания родителей совпадают с образованием, которое получает их ребенок, что, в свою очередь, зависит от того, какими принципами руководствуются педагоги во взаимодействии с семьей.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М., 1980. - 432 с.

2. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся [Текст]: монография / Л.В. Байбородова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. - 320 с.

3. Здоровье населения как фактор социально-экономического развития региона [Текст] / под ред. профессора Е.Г. Слуцкого. - СПб.: ИРЭ РАН, Ист-т «Северо-Запад», 2007. - 80 с.

4. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А.И. Моисеева. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 191 с.

© В.И. Никаноров

Развитие социального партнерства в муниципальной образовательной системе

В рамках пилотного проекта «Развитие социального потенциала сельских поселений на 2006-2008 годы», утвержденного постановлением Правительства Вологодской области от 13.12.2005 № 1289, МОУ «Лентьевская основная общеобразовательная школа» Устюженского муниципального района в тесном сотрудничестве с лабораторией сельской школы ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования» активно занимается развитием системы социального партнерства образовательного учреждения.

Особенностью образовательной среды этого учреждения является количество обслуживаемых поселений – их три, следовательно, велико количество социальных институтов, с которыми образовательное учреждение находится в различных отношениях, в т.ч. партнерских.

Традиционно в педагогике **социальное партнерство** рассматривается как особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и муниципальными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

Изучая систему социального партнерства Лентьевской школы, нам удалось разработать систему мониторинга состояния взаимодействия (социального партнерства) образовательного учреждения, описать технологию проведения деловой игры «Развитие социального партнерства образовательного учреждения», ини-

цирующую развитие партнерских отношений всех участников образовательного процесса школы и представителей социума.

Опыт, накопленный коллективом школы, управление образования района распространяет на все образовательные учреждения района. В большинстве ОУ района произведена оценка состояния взаимодействия ОУ с социумом, проведены деловые игры, начался процесс развития партнерских отношений.

Развитие партнерских отношений отдельных образовательных учреждений поставило перед нами задачу изучить теоретически подходы к формированию партнерских отношений на уровне муниципальной системы образования.

Применительно к теме исследования мы рассматриваем процесс становления социального партнерства в муниципальной образовательной системе (которая является сетью образовательных учреждений) в виде двух взаимно дополняющих механизмов: первый – возникновение и развитие партнерского взаимодействия отдельных образовательных учреждений района с социумом и его социальными институтами – и второй – влияние муниципального органа управления образованием (органов местного самоуправления) на создание условий для первого процесса.

Поэтому в рамках исследования мы рассматриваем социальное партнерство не только как особую форму взаимодействия, но и как способ регулирования общественных отношений между образовательными учреждениями и окружающими их социальными институтами, подчеркивая этим регулирующую роль органа управления образования.

Первый механизм развития взаимодействия отдельного образовательного учреждения с конкретными социальными институтами включает в себя следующие действия:

- **взаимопознание**, которое предполагает сбор информации о потенциальных социальных партнерах, их возможностях, интересах, взглядах на деятельность образовательного учреждения, и распространения информации о деятельности самого образовательного учреждения, его возможностях участия в развитии социума;

- **взаимопонимание**, которое подразумевает согласование позиций субъектов взаимодействия по вопросам, представляющим интерес для обеих сторон, их взаимного принятия, совместного целеполагания отношений;

- **взаимоотношения**, предполагающие возникновение контактов представителей субъектов взаимодействия, установление договорных отношений, разработку планов, создание рабочих групп (органов управления взаимодействием);

- **взаимные действия**, включающий в себя выполнение планов и договорных обязательств;

- **взаимовлияние**, позволяющее при осуществлении определенных взаимных действий, нацеленных на достижение (удовлетворение) взаимных интересов, достигать в качестве результата развития самих участников взаимодействия [1. С. 8-29].

Проектирование социального партнерства отдельного учреждения (муниципальной системы) является многошаговым процессом **социального проектирования**.

В.А. Луков определяет социальный проект как сконструированное инициатором проекта нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы и воздействие которого на людей признается положительным по своему социальному значению [3].

Мы выделяем основные этапы проектирования развития партнерских отношений учреждения в условиях сельского социума:

1) **аналитический этап**, предполагающий проблемный анализ роли образовательного учреждения в социуме; на этом этапе руководители образовательного учреждения проводят подготовительную работу к проведению деловой игры, определяют перечень социальных институтов, расположенных на территории поселения, организуют деятельность поисковых групп (из числа педагогов, родителей, обучающихся) по изучению потенциальных социальных партнеров, готовят ряд событий в жизни учреждения, позволяющих пригласить общественность для информирования о своей деятельности и возможностях;

2) **этап совместного целеполагания и планирования**, на этом этапе организуется проведение встречи учителей, обучающихся, родителей, представителей социума (органов власти, учреждений, предприятий и организаций), в ходе которой коллективно обсуждается роль образовательного учреждения в жизни поселения, выделяются проблемы поселения, которые могут быть совме-

стно решены, формулируется общая цель совместной деятельности, планируются совместные действия;

3) **реализационный этап**, этот этап наряду с совместными действиями по реализации общих планов предполагает действия руководителей образовательного учреждения по закреплению и развитию отношений с социальными институтами села, заключение договоров о сотрудничестве, привлечение новых участников взаимодействия;

4) **этап подведения итогов и коллективного анализа**, в ходе которого определяется уровень реализации целей, результативность взаимодействия; этот этап предполагает проведение встречи участников взаимодействия, позволяет ставить новые цели, привлекать новых участников взаимодействия.

Второй механизм - влияние муниципального органа управления образованием (муниципальных органов власти) на развитие партнерских отношений образовательных учреждений - включает в себя:

1) развитие готовности руководителей и педагогических работников образовательных учреждений к развитию партнерских отношений с социумом;

2) разработку и принятие программы развития социального партнерства муниципальной образовательной системы;

3) стимулирование участников партнерских отношений к развитию [2. С 11-12].

Нами разработана программа обучающего семинара «Развитие социального партнерства образовательного учреждения» для руководителей образовательных учреждений, педагогических работников и родительской общественности. Данная программа прошла успешную апробацию в образовательных учреждениях Устюженского района, в ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования», в Верховажском, Кадуйском и Бабаевском районах Вологодской области.

В районе действует программа «Развитие партнерских отношений муниципальной образовательной системы Устюженского муниципального района на период 2007-2009 годов».

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся [Текст]: монография. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. - 320 с.
2. Выборнов, В.Ю. Становление социального партнерства в начальном профессиональном образовании региона [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук.- Ярославль, 2003. - 20 с.
3. Луков, В.А. Социальное проектирование [Текст] / В.А. Луков - М.: Изд-во «Флинта», 2003. - С.25-49.
4. Медова, Ю.В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников [Текст]: автореф. ... канд пед. наук. - Калуга, 2005. - 17 с.

© Д.Н. Журавлев

Оценка творческих достижений учащихся

Творчество, или творческая деятельность, – это деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью. Применительно к процессу обучения творчество следует определить как «форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение» [2]. Но ни сообщение знаний о способах творческой деятельности, ни само осуществление данных способов в сходных ситуациях ещё не может обеспечить накопление опыта в творческой деятельности и овладение уже накопленным опытом. Чтобы его приобрести, ребенку «необходимо самому оказаться в ситуации, требующей непосредственного осуществления аналогичной деятельности» [2].

Под творческими способностями понимаются такие, которые определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений.

Среди общественных институтов воспитания особое место занимают учреждения дополнительного образования детей (УДО), т. к. они представляют собой гармоничное единство познания, творчества и общения детей и взрослых. Временные внешкольные объединения различной направленности повышают эффективность социального развития подростков, располагают богатством

и разнообразием социальных связей, благоприятной атмосферой для самопознания и самовоспитания каждого.

У детей, занимающихся в коллективах ОЦДЮ, есть желание и потребность в том, чтобы их деятельность оценили. Но подходы к сущности педагогической оценки в УДО, в отличие от школы, меняются, нередко носят иной характер в силу специфики системы дополнительного образования. Здесь любой, даже самый незначительный уровень успешности, любое продвижение ребенка должны поощряться.

Оценка должна поддерживать интерес к делу, веру ребенка в себя, свои возможности, в то, что он действительно может добиться успеха. Поэтому, главным образом, оценивается не объем знаний, умений и навыков, а интерес, отношение ребенка к деятельности.

Школьники, занимающиеся в учреждениях дополнительного образования, утверждают, что в этой системе может быть применима только положительная оценка; если она невозможна, то оценку лучше не выставлять. В этом случае оценка выступает в качестве своеобразного способа создания для ребенка ситуации успеха: когда ребенок сам доволен своей работой, и это поощряется, поддерживается педагогом, то он стремится сделать работу еще лучше.

Достаточно важно представление педагогов о том, что можно, и даже необходимо, оценивать поступки, конкретные дела, моменты образовательного процесса и никогда - личностные качества ребенка. Недопустимо также сравнение детей друг с другом. Оценка должна даваться не относительно другого человека и его успехов, а относительно успехов самого ребенка, которые были у него раньше, а также относительно общечеловеческих ценностей воспитания и образования личности.

Укажем на некоторые методы оценивания, зарекомендовавшие себя при оценке творческих достижений учащихся в качестве достаточно эффективных.

Метод взаимного рецензирования. В процессе обучения очень важной является готовность школьника сквозь призму требований, предъявляемых к работе, выполненной другим учеником, критически пересмотреть собственную работу. Как стимулировать этот процесс?

В младших классах детей привлекают к самооценке и самооценке чтения и пересказа текстов, изделий, изготовленных на уроках труда. Изделия до того, как их оценивает учитель, раздаются на взаимную оценку детям. После оценки работы товарища ученику вручается предмет, изготовленный им самим, ученика просят также рассмотреть его и оценить. На начальном этапе во всех случаях работа учеников-«рецензентов» по оценке собственных работ не отвечает требованиям, которые они предъявляют к изделию, выполненному товарищем. В дальнейшем критическое отношение детей к собственным работам возрастает, одновременно снижается чрезмерная критичность при оценке работ других.

В среднем звене можно организовать взаимное рецензирование и саморецензирование в письменной форме заданий, выполненных на уроках русского языка (изложений, сочинений). После оценки работы другого при повторном рассмотрении своих сочинений учащиеся существенно изменили отношение к результату собственной деятельности. Каждый ученик с учетом сделанных другими замечаний по его работе и недостатков, которые он сам обнаружил при ее повторном просмотре, пишет каждый раз новый вариант сочинения, всегда гораздо лучший. Это подтверждает эффективность включения ребенка не только в исполнение задания, но и в его оценку.

Метод групповых оценок. При формировании у учащихся правильной самооценки, каких-либо привычек можно применять метод групповых оценок.

В начале урока указывается тема - основание для групповой оценки. Школьники рассаживаются по кругу лицом друг к другу. Каждый получает один бланк (чистый лист с написанной сверху фамилией одного из одноклассников, сидящих в кругу). На бланке ученик пишет свою оценку по данной теме того одноклассника, фамилия которого написана сверху, и после этого, загнув бланк так, чтобы его запись не была видна, передает его своему соседу. После того, как все бланки обойдут один круг, учитель собирает их и отдает каждому бланк с его фамилией. Таким образом, ученик имеет возможность сам вывести среднюю оценку себе, поставленную другими по данной теме.

Групповая оценка создает благоприятные условия для последующего обсуждения избранной темы. Через отнесение изучаемого знания к самому себе возможна перестройка уже имею-

щихся жизненных установок и формирование новых. Групповая оценка стимулирует процесс самопознания.

Однако при использовании этого метода необходимо соблюдать ряд условий: должна быть гарантирована анонимность оценок; следует предупредить всех, что получаемая групповая оценка - это лишь повод для размышления, чтобы лучше познать себя, увидеть себя глазами других людей, осознать какие-то новые проблемы своего бытия среди других и т.д.; следует предусмотреть специальные мероприятия, позволяющие снизить возможные травмирующие эффекты групповой оценки (например, объяснить неудачи недостатком усилий по развитию оцениваемого качества или трудностями задачи и т.д.).

Самооценка. Известно, что самооценка выступает как важнейшее средство саморегуляции, отражающее этап ориентировки в своих возможностях в предстоящей деятельности. Она направлена на будущее и называется «прогностической».

Самооценка, проявляющаяся по ходу деятельности и направленная на ее коррекцию, называется «процессуальной»; на завершающем этапе деятельности, содержание которой составляет оценка результатов деятельности, называется «ретроспективной». Она может быть полной или неполной, объективной или неадекватной в той или иной мере.

Выполняя домашние и классные задания, до того, как отдать на проверку учителю, учащиеся оценивают их соответствующим баллом сами. После того, как работы проверил и оценил учитель, обсуждаются случаи несовпадения оценок, выясняются основания, на которых строилась самооценка детей, и показатели, по которым оценивал работу учитель. Включение детей в оценку достигаемого ими результата играет важнейшую роль не только в усвоении требований, которым должны удовлетворять выполняемые учебные задания, но и в формировании у них критического отношения к получаемому результату, составлению верного представления об уровне своих возможностей в учении.

Принимая во внимание все многообразие взглядов по определению сущности оценки, педагоги пришли к двум определениям оценки: во-первых, педагогическая оценка - это *своеобразное выражение педагогом отношения к успеху ребенка*; во-вторых, это есть *признание педагогом детских достижений*.

Кроме того, на каждом возрастном этапе сущность и назначение оценки меняется. Для детей младшего возраста ее суть - в признании, упорядочении деятельности ребенка или группы. Для детей старшего возраста оценка может выполнять функцию соотнесения их деятельности, достижений с неким эталоном, заданным педагогом или кем-либо. В любом случае главная цель педагогической оценки - постараться направить ребенка на осознание и решение тех проблем (учебных или воспитательных), которые увиделись педагогу в творческом процессе.

Библиографический список

1. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности [Текст] / А.В. Золотарева. - Ярославль: Академия развития, 2004. - 304 с.
2. Пономарев, Я.А. Знание, мышление и умственное развитие [Текст] / Я.А. Пономарев. - М.: Просвещение, 1967. - 48 с.
3. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст] / В.А. Сухомлинский. - М.: Просвещение, 1981. - 216 с.
4. Фридман, Л.М., Кулагина, И.Ю. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. - М.: Просвещение, 1993. - 187 с.

© Л.А. Щелкунова

Подготовка студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся

В 80-90-е гг. XX века происходит перемещение актуальных проблем педагогики в сферу нравственного потенциала педагогической деятельности, духовного развития личности, ее самоопределения и самореализации. Школе завтрашнего дня, гимназиям и лицеям нужны педагоги духовного склада, способные к самосовершенствованию и испытывающие потребность в утверждении в учениках стремления к истине, правде, добру и красоте.

Очень важно, чтобы в современных условиях школа выполняла свое главное предназначение — заботилась о детях, будущем России, сохраняла национальную культуру. Воспитание духовно развитой личности, способной творчески воспринимать

жизнь и совершенствовать себя, невозможно без пробуждения любви к родной земле, к ее неяркой и трогательной природе, родному языку, классической музыке, живописи, литературе, народным традициям и христианским праздникам. В этом направлении идет поиск ученых, писателей, учителей, воспитателей, которые ищут ответ на вопрос: "Как пробудить в воспитанниках "мечту своей родины" и показать, что любовь к Отечеству — это не только признак подлинной красоты, но и ДУХОВНОСТИ?".

Современный педагог должен в полной мере овладеть интеркультурной педагогической компетентностью и уметь организовывать процесс нравственного воспитания учащихся.

Поскольку в государственных образовательных стандартах по педагогике отсутствуют дидактические единицы, напрямую связанные с проблематикой духовно-нравственного воспитания учащихся, мы попытались ввести спецкурс по их духовно-нравственному воспитанию.

Воспитание как деятельность глубоко личностная, ценностно значимая требует пробуждения интеллектуальных, нравственно-эстетических, духовных начал у всех участников педагогического взаимодействия. Система занятий по нравственному развитию студентов может стать содержательной основой воспитательной работы в школе, так как опирается на духовный опыт детства и базовые знания студентов в области всех гуманитарных и эстетических предметов. Но эти занятия решают и специфические задачи и поэтому являются кульминационными в духовно-интеллектуальной жизни студентов, интегрируя их опыт творческой деятельности.

Задачи спецкурса:

- создать условия для духовного развития студентов-практикантов через творческое открытие его важнейших источников;
- обогатить духовный опыт студентов, показать роль слова в его углублении;
- побудить студентов к самопознанию, раскрывая многообразие путей самосовершенствования и методику их моделирования;
- сформировать умения самостоятельной деятельности (составление библиографий, опорных конспектов, микроисследования

ний, оформление авторских выступлений, ведение дневников личных, педагогических, читательских, создание личной библиотеки);

- стимулировать духовно-творческий рост студента.

Эффективные формы и методы проведения занятий по спецкурсу:

- лекция, формирующая информационный запрос и мотивацию постановки проблемы;
- развертывание проекта, презентующего курс;
- беседа, стимулирующая творческую деятельность и самопознание;
- ролевая игра;
- открытая дискуссия;
- этический диалог;
- исследование;
- итоговая рефлексия, анализ занятий и поиск перспектив и др.

Остановимся на некоторых из них.

ЭТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ — публичное соразмышление всех его участников, в ходе которого обсуждается проблемная ситуация, задаются вопросы, формулируется проблема. Преодоление ситуации противоречия продвигает участников диалога, помогает им выяснить свою позицию, аргументировать свои решения.

Творческие функции диалога изучались М.М. Бахтиным, В.С. Библером, М. Бубером, Г. Бушем, М.С. Газманом, Г.Н. Кучинским, М.В. Клариным, А. Сидоркиным. Понимая "творчество как развивающее взаимодействие" [1], мы используем диалог для развития умения формулировать вопросы, видеть противоречия в реальном педагогическом процессе и искать пути их разрешения. Этот метод дал возможность овладеть студентам стадиями постановки проблемной задачи, умением интерпретировать ее в конкретных ситуациях педагогической деятельности. Мы диагностировали способы и формы реагирования на проблемы и предмет обсуждения, а рефлексивный анализ каждого занятия помог осмыслить роль и позиции каждого в диалоге, его духовное продвижение.

Этический диалог выполнил еще одну задачу — стимулирование самопознания студентов через ведение искреннего внутреннего диалога с самим собой и воображаемыми оппонентами.

От чтения дневников выдающихся людей студенты "вырастают" до своего дневника, до собеседования со своим внутренним Я.

Таким образом, этический диалог — соборный поиск истины, разнообразие творческих ситуаций, живое обсуждение — дал возможность всем участникам актуализировать свои знания, раскрепоститься в общении, координировать и направлять свой духовный поиск на самосовершенствование.

МЕТОД ПЕРЕДАЧИ НАСТРОЕНИЯ, СОПЕРЕЖИВАНИЯ возник из необходимости преодолеть односторонний интеллектуализм и функционализм в методике высшей школы. Духовная деятельность не может быть только информационной, она предполагает обогащение эмоционального опыта как отношения человека к миру и своей деятельности в форме непосредственного переживания. Формирование духовных потребностей, внутреннего побуждения к развитию невозможно без эмоционального подъема, переживаний, сомнений, радости достижения, преодоления, восхождения. Интеллектуальные, моральные и эстетические эмоции обогащают духовный мир личности.

Как равноправный метод познания вводится путь освоения содержания духовной культуры через переживание духовных ценностей — путь искусства. Это целесообразно, потому что духовное развитие — это процесс, протекающий не только в интеллектуальной, мотивационно-потребностной, но и эмоционально-волевой сфере личности. Этот метод развивал способность сопереживать другому человеку, чувствовать ответственность за доверенные судьбы учеников. Он использовался целенаправленно и постоянно, так как духовное развитие студентов невозможно без привлечения средств искусства. Но особенно эффективно его применение на этапе формирования духовного опыта, составной частью которого является эмоциональный опыт. То, что пережито, не стирается из памяти, становится духовно значимым, стимулирует стремление к истине, правде, добру и красоте.

Таким образом, спецкурс способствовал переводу образовательного процесса на учебных занятиях в плоскость человеческих отношений.

Библиографический список

1. Психология творчества [Текст] / под ред. Н.А. Пономарева. - М., 1990. — 88 с.

Особенности использования современных педагогических технологий в условиях реализации индивидуально ориентированного подхода в сельской школе

Решение задач индивидуально ориентированного образования школьников определяется в качестве одного из приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений разного типа. Проблема реализации индивидуально ориентированного подхода достаточно давно обсуждается педагогами и в процессе развития науки и практики разносторонне рассматривалась. Это можно проследить, в частности, на примере развития принципов воспитания: природосообразности, индивидуального подхода, личностного подхода, персонификации. Указанные положения предусматривают описание отношения к позиции, занимаемой ребенком в процессе воспитания, начиная с учета его индивидуальных особенностей и заканчивая созданием условий для самопроявления и самореализации личности. Индивидуально ориентированный подход с точки зрения современной педагогики обеспечивает субъектную позицию учащегося в рамках проектирования собственной образовательной деятельности, что предполагает интеграцию средств учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, поскольку реализация индивидуального образовательного маршрута ученика должна осуществляться в учебной и внеучебной деятельности.

На организацию деятельности учреждения в рамках реализации индивидуально ориентированного подхода могут оказывать влияние три группы факторов:

- факторы, связанные с сущностными характеристиками и основными требованиями к осуществлению индивидуально ориентированного подхода;
- факторы, обусловленные типом образовательного учреждения;
- факторы, отражающие особенности контингента учащихся.

С учетом вышеперечисленных положений осуществляется проектирование деятельности образовательного учреждения по реализации индивидуально ориентированного подхода, то есть

определяются стратегия, тактика и технология работы администрации и педагогов (учителей-предметников и классных руководителей), социально-психологической службы, а также место, занимаемое в данном процессе родительским и ученическим коллективами. Таким образом, для целостной реализации индивидуально ориентированного подхода в образовательном учреждении должна быть создана система, упорядочивающая все сферы деятельности школы. Все компоненты обозначенной системы должны полностью соответствовать содержательно характеристикам трех групп факторов, определенных для данного образовательного учреждения.

Одной из важных составляющих системы деятельности школы в рамках реализации индивидуально ориентированного подхода является технология его осуществления на разных уровнях управления образовательным учреждением. Рассмотрим основные факторы, влияющие на технологическую составляющую системы осуществления индивидуально ориентированного подхода в сельской школе. Наиболее существенными, на наш взгляд, будут факторы второй и третьей групп, так как именно они в первую очередь обуславливают специфику организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях данного типа.

Особенности организации педагогического процесса в сельской школе, а также задачи, которые она призвана решать, создают достаточно оснований для разработки системы деятельности учреждения по реализации индивидуально ориентированного подхода. В первую очередь к ним следует отнести:

- особые функции школы (часто это единственный культурный центр села, оказывающий значительное влияние на его развитие), ограниченные возможности для самообразования сельских школьников, отсутствие учреждений дополнительного образования, музеев, театров;

- специфику педагогического коллектива (малочисленность, отсутствие в штатном расписании должностей заместителя директора по воспитательной работе, организатора внеклассной воспитательной работы, психолога, социального педагога и др.);

- характеристики ученического коллектива (малочисленность, недостаточное для полноценного общения число учащихся одного возраста, ограниченность социальных связей ребенка);

- особенности сельского школьника (психологическое перенапряжение, бедность эмоциональных впечатлений, значительный уровень тревожности, конформизма и внушаемости, неадекватная, чаще всего заниженная самооценка).

Обозначенные положения могут рассматриваться с двух точек зрения: с одной стороны, некоторые из них затрудняют деятельность педагога, другие – создают благоприятные условия для индивидуальной работы с учеником. И те и другие определяют основные положения, которыми следует руководствоваться при проектировании индивидуально ориентированных технологий. Выбираемые технологии должны предусматривать:

- возможности интеграции средств учебно-воспитательного процесса, способствовать расширению кругозора учащихся с помощью использования потенциала сельской библиотеки, клуба, сети Интернет;

- учет специфики взаимодействия детей разного возраста и предоставление возможностей для привлечения родителей и сельских специалистов к организации образовательного процесса;

- подготовленность к быстрому освоению и возможному внедрению в свою деятельность педагогами разной квалификации в отсутствии постоянной методической помощи;

- малый количественный состав учащихся (в микрогруппе может работать 2-3 человека);

- наличие выбора для ученика формы своего участия в совместной деятельности и способа выполнения работы;

- формирование у учащихся навыков самооценки, подготовку их к самостоятельной рефлексивной деятельности;

- помощь учащимся в проектировании маршрута своего личностного развития и решении задач предпрофильной подготовки и профильного обучения в условиях достаточно небольшого выбора спектра профилей, которые может предоставить школа.

Многие современные педагогические технологии соответствуют вышеперечисленным положениям и могут быть модифицированы для решения задач индивидуально ориентированного образования в сельской школе.

Проведенное среди педагогов сельских и городских школ исследование показало, что степень информированности учителей и частота использования отдельных технологий различна. Так, 71 и 77 процентов педагогов, работающих в сельских и городских

школах соответственно, хорошо знакомы и систематически используют элементы игровых технологий. С уровневой дифференциацией знакомы и основывают на ней свои занятия 72% городских и 62% сельских учителей (вероятно, потребность в дифференцированном подходе к обучению выше в классах с большей наполняемостью, поэтому процент городских учителей, использующих эту технологию, выше). Что касается технологий развивающего и проблемного обучения, то процент сельских учителей, реализующих их в своей профессиональной деятельности, выше, чем городских педагогов: 73 и 62 процента по отношению к 48 и 55 процентов соответственно. Этот результат, в свою очередь, может быть объяснен тем, что учителя, работающие в классах с малой наполняемостью, имеют больше возможностей для внедрения элементов вышеназванных технологий в практику обучения. Они испытывают потребность в разнообразии форм учебной деятельности школьников на уроке, так как многие варианты, хорошо себя зарекомендовавшие в городских школах, в классах, где обучается менее пятнадцати учеников, неэффективны.

Что касается локальных технологий (проектное обучение, развитие критического мышления через чтение и письмо, портфолио, дебаты, педагогические мастерские, образ и мысль), то процент педагогов, использующих их в своей деятельности, и в городских и в сельских школах одинаково невысок (от 8 до 35% в зависимости от технологии).

Таким образом, основываясь на результатах исследования, можно заключить, что опыт внедрения педагогических технологий в образовательный процесс существует, но их использование в процессе обучения и воспитания носит эпизодический характер, в частности, используются техники и приемы проектного обучения (27% учителей), дифференцированного обучения (62%), развивающего обучения (73%), проблемного обучения (62%), игровые технологии (71%). Реже применяются следующие технологии: дебаты (9,6%), развитие критического мышления через чтение и письмо (34,6%), педагогические мастерские (32,6%), портфолио (9,6%), образ и мысль (23%). Интересно, что практически никто из учителей не называет перечисленные технологии как средство реализации индивидуально ориентированного подхода, а многие затрудняются привести пример использования таких технологий, хотя информацию о них имеют. Основная причина отсутствия ши-

рокого опыта применения педагогических технологий в сельской школе — недостаточная информированность и подготовленность педагогов к их использованию на учебных и внеклассных занятиях. Интуитивно многие педагоги понимают необходимость применения новых средств индивидуализации работы со школьниками (по пятибалльной шкале оценивают ее в среднем на 4,02 балла), но практическим опытом реализации обладают далеко не все.

Тем не менее, важно продолжить внедрение современных технологий в образовательный процесс, как наиболее перспективного направления индивидуально ориентированного подхода. Можно использовать современные педагогические технологии для проектирования маршрута индивидуального развития ученика и соответственной организации образовательного процесса в школе.

© В.В. Белкина

Анализ развития сфер индивидуальности учащихся сельских и городских школ

Индивидуально-ориентированный подход является одним из наиболее эффективных в современных образовательных условиях и предполагает, в первую очередь, опору на индивидуальные особенности школьников. Однако реализация данного подхода возможна только при учете особенностей образовательного учреждения и его воспитанников в целом. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей реализации индивидуального подхода в различных образовательных учреждениях.

Для решения этой задачи в марте 2007 года было проведено исследование по изучению развития сфер индивидуальности учащихся сельских и городских школ Ярославской области. Для этого преподавателями кафедры педагогических технологий (на основе методики О.С. Гребенюка) был разработан опросник «Мониторинг развития индивидуальности учащихся». Данный опросник состоял из 35 шкалированных вопросов и предполагал изучение степени развития семи сфер индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной). Участникам опроса предлагалось выразить степень согласия с утверждениями по четырехбалльной шкале.

Опрос был организован студентами 3 курса института педагогики и психологии ЯГПУ на базе семи сельских и трех городских школ. Всего было опрошено 163 учащихся 7-11 классов сельских школ и 172 городских школьника того же возраста.

Обработка результатов опроса предполагала подсчет среднего балла по каждой сфере, при этом происходила дифференциация по классам и полу респондентов.

Полученные результаты в обобщенном виде представлены в табл. №1.

Таблица 1

Обобщенные результаты мониторинга развития индивидуальности учащихся сельских и городских школ

Пол	Результаты по сферам (средний балл)							
	ин-телл.	моти-вац.	эмоци-он.	воле-вая	предм.-практ.	само-рег.	экси-стен.	Ср. балл
<i>Учащиеся сельских школ (7-11 кл.)</i>								
Дев.	2,6	2,8	3,1	2,7	2,6	2,9	2,9	2,8
Мал.	2,4	2,6	3,1	2,7	2,4	2,7	3,1	2,8
В сред.	2,5	2,7	3,1	2,7	2,5	2,8	3,0	2,8
<i>Учащиеся городских школ (7-11 кл.)</i>								
Дев.	2,6	2,4	3,0	2,6	2,2	2,6	3,1	2,6
Мал.	2,5	2,3	2,7	2,5	2,4	2,7	2,6	2,5
В сред.	2,6	2,4	2,9	2,6	2,3	2,7	2,9	2,6

Как видно из предложенной таблицы, средний балл развития всех сфер индивидуальности сельских и городских школьников находится на среднем уровне, при этом разница в средних показателях мальчиков и девочек либо отсутствует вообще (в сельских школах), либо незначительна (в городе). Интересно, что средний балл учащихся сельских школ несколько выше, чем у их городских сверстников. Вероятно, связано это с камерностью сельского образа жизни, малой наполняемостью классов в обследуемых учреждениях. В небольших сельских школах каждый ребенок на виду как в учебное время, так во внешкольной работе. Все это обеспечивает большие возможности для реализации индивидуального подхода.

Анализируя результаты развития отдельных сфер, можно отметить, что у учащихся 7-11 классов и сельских, и городских

школ в большей степени развиты эмоциональная и экзистенциальная сферы, а менее всего -предметно-практическая. Пытаясь объяснить данный факт, можно обратиться к возрастным особенностям подростков. Многие ученые называют этот возрастной период периодом «бури и натиска», подчеркивая его большую важность и эмоциональную насыщенность. В этот период активно развивается эмоциональная сфера, происходит так называемая эмоциональная эмансипация – избавление от детской эмоциональной зависимости от родителей и взрослых и появление значимых эмоциональных отношений с другими людьми.

С другой стороны, в подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, развиваются способности проникновения в свой собственный мир, начинается осознание своей особенности и неповторимости, т.е. постепенно формируется Я-концепция. Ребенок начинает осознавать себя более свободным и независимым, поэтому высокая степень развития экзистенциальной сферы также вполне закономерна.

Более низкий уровень развития предметно-практической сферы обусловлен, вероятно, недостаточной сформированностью нервной системы подростка, что проявляется в его неспособности произвольно управлять своей деятельностью и поведением. Особенно низко, по результатам опроса, у школьников развит такой компонент предметно-практической сферы, как потребность самостоятельно добывать знания.

Сравнивая результаты мальчиков и девочек, можно отметить некоторую разницу результатов, при этом в сельских и городских школах отличия наблюдаются по разным сферам. Например, наибольший разрыв показателей представителей разных полов (0,5 баллов) наблюдается у учащихся городских школ в экзистенциальной сфере, в сельских школах диапазон показателей развития данной сферы не является существенным. Возможно, это связано с более быстрым психосексуальным развитием девочек-подростков, а значит и более интенсивным формированием экзистенциальной сферы личности.

Также можно наблюдать закономерность, связанную с меньшим диапазоном показателей мальчиков и девочек сельских школ практически по всем сферам. Возможно, данная зависимость обусловлена большей унифицированностью образа жизни на селе. Наличие общих традиций, совместное времяпрепровождение, ог-

раниченность социального пространства создают одинаковые условия для развития всех сущностных сфер.

При проведении исследования удалось выявить еще одну зависимость: показатели развития сущностных сфер у большинства детей прямо пропорциональны их школьной успеваемости. Чем выше средний балл школьных отметок, тем выше степень развития сфер индивидуальности как мальчиков, так и девочек сельских и городских школ. Это в большинстве случаев можно объяснить большей ответственностью, усидчивостью и усердием успешно обучающихся школьников, что приводит к большей осознанности обучения и активности при выборе заданий и способов действий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на незначительную разницу средних показателей развития индивидуальности сельских и городских школьников, можно обнаружить отличия в развитии отдельных сфер и отличия между показателями представителей разных полов, связанные как с гендерными особенностями, так и с особенностями сельского и городского образа жизни.

© С.А. Курносова

**Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников: выводы из антропологической теории
К.Д. Ушинского**

В начале третьего тысячелетия традиционная российская школа, акцентирующая когнитивный компонент в обучении, остаётся школой формализма, школой «парт и учебников». Под образованием по-прежнему понимается, прежде всего, процесс и результаты обучения, а приоритет воспитания остается во многом декларативным. Большинство критериев и результатов образовательного процесса сводится к показателям обученности. Вместе с тем, по мнению глубокого мыслителя, классика отечественной педагогики К.Д. Ушинского, «...важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья, было бы открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вред-

ного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [1. Т. 5. С. 17-18].

Одной из дорог, способной привести к становлению личности, стили житнетворчества которой будут созвучны устанавливаемой культуре будущего – «культуре знаний», становится воспитание *эмоциональной отзывчивости* – одной из составляющей социального потенциала общества знаний.

Поскольку (в силу возрастных особенностей) наиболее чувствительным и восприимчивым к созидающей энергии и вместительным для её запасов оказывается сознание детей 6-11 лет, становится несомненным, что значительный объём работы для решения такого рода задач следует отнести к системе образования. Представляются чрезвычайно актуальными изучение и современная интерпретация и использование лучших отечественных традиций в построении воспитательных систем, ориентированных как на сегодняшний день, так и на будущее. Обращение к педагогическому наследию К.Д. Ушинского в этом плане весьма ценно. Российскому обществу того времени требовалась педагогика, ориентированная на сохранение и совершенствование человеческой природы, а не только на передачу и умножение человеческого знания: «...зная человеческую природу, – говорил К.Д. Ушинский, – понимая хорошо, что удовлетворение материальных потребностей не есть ещё удовлетворение всех потребностей человека..., воспитатель не оставит неразвитыми высшие душевные и духовные потребности человека...» [1. Т.5. С. 448].

Представляется весьма важным повернуть образование в начальной школе к эмоциям ребёнка. В рамках гуманистического концептуального подхода к воспитанию сущность процесса воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников открывается как поддержка ребёнка педагогическими средствами не только и не столько в развитии того единичного, особого и своеобразного, что в нём заложено и что он приобрёл – индивидуального эмоционального опыта, – сколько поддержка в обретении способности к «неадаптивной активности» (В.А. Петровский).

Решающее значение имеет выстраивание общения–взаимодействия с воспитанниками на антропологических принципах: посильность для детей предлагаемого «внешнего материала», его своевременность, связь с уже известным и заманчивая новизна,

пробуждающая желания, стремления, чувства детей; возможность реализовать актуальные потребности и интересы учащихся.

Многолетняя практика воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста показала, что даже самая обычная посильная трудовая деятельность тем больше увлекает малышей, чем понятнее для них интеллектуальный замысел этого труда и чем нагляднее его результаты. Поэтому один из аспектов педагогической деятельности – это инициирование чувственного мотива деятельности детей, положительного эмоционального отношения к ней. Так, большое удовлетворение учащимся приносит работа по изготовлению предметов для других людей (игрушек для малышей в детском доме, в реабилитационной школе–интернате). Главной силой, побуждающей детей выполнять какие-либо задания, является возможность реализовать своё желание творить. Выполняемая младшими школьниками деятельность (моделирование одежды из бросовых материалов, аппликация из природного материала, лепка из солёного теста и пр.) предполагает не столько точное выполнение заданий учителя, сколько проявление творчества, инициативы (внесение усовершенствований в модель, создание своей модели, вышивание по своему рисунку и т.п.).

Чувственные свойства окружающего мира необходимо подчёркивать при чтении произведений о красоте природы, поскольку отношение детей 6–11 лет к природным объектам и явлениям продиктовано личностными потребностями, лежащими вне сферы собственно мира природы. Утверждение у младших школьников высших моральных чувств (формирование норм нравственного поведения в природе, умения заметить неблагополучие природного объекта и найти способ помочь) возможно именно через активацию у воспитанников позитивного эмоционального отношения. Усилить эмоциональное воздействие отдельных элементов окружающего мира позволяет драматизация литературного произведения, событий, наиболее ярко передающих его идею.

Важным фактором воспитания ребенка эмоционально отзывчивым могут стать школьные условия, стимулирующие развёртывание его духовной продуктивности, раскрытие в ребёнке доброго человеческого потенциала, культивирующие вокруг личности школьника такие отношения, которые создадут субъективное богатство усваивающего эти отношения ребёнка. Каждый момент школьной жизни – и эмоционально яркие незабываемые обще-

школьные и классные дела, и повседневное общение, и совместная деятельность учителя и учащихся – способен поставить перед ребёнком необходимость максимально приблизиться к границе между своим эмоциональным опытом и эмоциональным опытом Другого, а затем, через сопереживание Другому и постижение его эмоциональных состояний, – необходимость покинуть пределы непосредственного эмоционального опыта, выйти за его границы в пространство личностных смыслов Другого.

Эмоциональная отзывчивость ребёнка к объектам и явлениям мира начинается с опыта познания школьником самого себя, с гармонии его внутреннего мира, с эмоционально-ценностного самоотношения воспитанника. «...Всякое психологическое *наблюдение*, которое мы делаем над другими людьми или извлекаем из сочинений, рисующих душевную природу человека, – писал К.Д. Ушинский, – возможно только под условием предварительного *самонаблюдения*. Как бы ярко ни выражалась какая-нибудь страсть в лице, в движениях или в голосе человека, мы не поймём этой страсти, если не испытывали в самих себе чего-нибудь подобного» [1. Т. 5. С. 184]. Способность субъекта выйти за пределы индивидуального эмоционального опыта, стремление к «помогающему поведению» возможны через рефлекссию, через «погружение» в мир своих чувствований.

Важно создать эмоционально благоприятную атмосферу в детской группе, способствующую раскрепощению детей, «снятию» психологических защит, сближению учителя и учащихся; показать учащимся своё отношение к ценности личности человека, поделиться с воспитанниками своим опытом добрых отношений с окружающими людьми, учить понимать и ценить различия людей; «перенести» учащихся в ситуацию, которая своей неоднозначностью обнажит несостоятельность стереотипных способов поведения детей, и «спровоцировать» повторное развертывание детьми своих ориентировок в той же ситуации (педагогический запрос понимания–постигновения воспитанниками новых смыслов и значений данной ситуации).

Библиографический список

1. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] / К.Д. Ушинский //

**Проблема социализации детей-сирот
в учебном заведении профессионального типа**

2008 год объявлен годом семьи, при этом в России более 730 000 детей остались без попечения родителей, из них 180 000 живут в государственных учреждениях. В то время, как численность детского населения сократилась на 7,81 миллиона с 1990 по 2005 год, число случаев лишения родительских прав увеличилось с 49,1 тысячи в 1990 до 133 тысяч в 2005 [1]. Причем значительная часть детей – это дети, получившие статус сироты при живых родителях. Данные тенденции можно проследить и по контингенту Ярославского регионального торгового колледжа (см. табл. 1).

Таблица 1

*Количество детей-сирот
(в расчете на 500 человек контингента учащихся)*

2004-2005	22
2005-2006	29
2006-2007	31
2007-2008	39

Семья является источником и основным звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, а также эмоциональных и деловых отношений между людьми. Потеря семьи – это тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе. Контингент таких детей является особенным. Все они имеют негативный опыт общения со взрослыми и в большинстве случаев у них отсутствуют позитивные модели поведения.

Практически для всех детей этой группы характерны проблемы в общении, конфликтность, агрессивность. Чаще всего они живут по сценарию "агрессивный неудачник". Ко всему этому можно прибавить качества, формируемые уже самой обстановкой детского дома – конформизм, иждивенчество, отсутствие самостоя-

тельности, неумение принимать самостоятельные решения и делать осознанный выбор.

Ситуация сиротства накладывает отпечаток на жизнь ребенка, а затем и взрослого человека. Отсутствие в "сиротских" учреждениях полноценных условий для воспитания данной категории детей порождает серьезные проблемы в их социальном и личностном развитии. Эти проблемы проявляют себя в низком уровне социальной активности и компетентности, которые выражаются в неумении планировать свою жизнь, в смутном представлении детей-сирот о своих способностях и возможностях. Для них характерна неадекватная самооценка, сниженный по сравнению с другими детьми уровень учебной и познавательной мотивации.

Согласно ряду исследований (Б.А. Куган, Ю.А. Клейберг, Л. Матейчек) для выпускников интернатных учреждений характерны определённые искажения в общении с окружающими (с «чужими»), в том числе со взрослыми; преувеличена потребность во внимании и доброжелательности. Они испытывают острую нужду в человеческом тепле, ласке, положительных эмоциях и контактах.

Комплекс проблем, существующих в учреждениях для детей-сирот, сопровождает их и в учреждениях профессионального образования, куда они поступают, и в дальнейшем способствует стойкому проявлению у учащихся данной категории социальной неустойчивости и тревожности.

Международной Конвенцией ООН о правах ребенка (1989 г.) для детей, временно или постоянно лишенных семейного окружения, утверждено право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. В ней подчеркивается значимость подготовки ребенка к самостоятельной жизни в социуме, обеспечение его свободного развития, гарантий лично-значимых и общественно-приемлемых прав, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Соответственно, перед коллективом педагогов встает серьезный вопрос о социализации детей в колледже. Социализация – совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве равноправного члена общества [2. С. 316]. В результате социализации человек усваивает стереотипы поведения, нормы и ценностные

ориентации среды, в которой живёт. Взаимодействуя со средой, он не только усваивает общественный опыт, но и преобразует его в собственные ценности и жизненные ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения нормы и стереотипы поведения, которые приняты в данном обществе.

Проблема социализации детей-сирот в учебном заведении профессионального типа рассматривается как один из компонентов и важнейших механизмов жизненного самоопределения, реализуемого одновременно с практическим освоением детьми-сиротами социального опыта. При этом социализация детей-сирот должна осуществляться целенаправленно в индивидуальной и совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса: мастеров производственного обучения, воспитателей, педагогов и детей на основе субъект-субъектных отношений с учетом самореализации детей-сирот.

Понимая всю значимость решения существующей проблемы, стоит отметить, что педагогические коллективы образовательных учреждений профессионального типа имеют невысокий уровень психолого-педагогической подготовленности своих кадров, обеспечивающих работу с детьми-сиротами.

Отсюда вытекает противоречие между потребностью в организации работы по формированию жизненного и профессионального самоопределения детей-сирот в учреждениях профессионального образования и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этого процесса. Таким образом, возникает необходимость дальнейшего исследования, цель которого - определить особенности психолого-педагогического сопровождения социализации детей-сирот и на этой основе разработать соответствующую программу и проверить ее эффективность в условиях колледжа.

Библиографический список

1. <http://ipk.admin.tstu.ru/bpi/bpiweb.exe/doc1349.doc?id=1349> Кибирев А.А. Организационно-педагогическая модель успешной социализации воспитанников учреждений интернатного типа [Электронный ресурс], 03.03.2008.
2. http://www.unicef.org/russia/ru/media_6760.html, пресс-центр [Электронный ресурс], 03.03.2008

3. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МАРТ», 2005. – 448 с.

© Е.Б. Кириченко

Особенности социально-педагогического сопровождения детей-сирот

Масштабы социального сиротства в современной России являются показателем, в первую очередь, духовно-нравственного кризиса нашего общества, когда родители находят различные причины отстранения от воспитания собственных детей и возлагают эту ответственность на государственные учреждения. Несмотря на то, что в последнее десятилетие государство предпринимает определенные меры в решении проблемы сиротства, можно сказать, что затрачиваемые усилия в этом направлении нельзя назвать адекватными сложившейся острой ситуации, они скорее напоминают борьбу со следствием, а не устранение причин.

В условиях увеличения количества социальных сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях, первоочередной задачей становится оптимизация процесса их социального становления; важно найти механизмы воздействия на социализацию личности, выявить условия, обеспечивающие успешное вхождение выпускников в самостоятельную жизнь. В этой связи особую актуальность приобретает социально-педагогическая составляющая в работе с детьми-сиротами, поэтому важнейшим средством их успешной социализации может выступать социально-педагогическое сопровождение.

Специфика социально-педагогического сопровождения детей-сирот обусловлена влиянием ряда факторов (депривационных, институциональных, педагогических). Развитие детей-сирот в интернатных учреждениях характеризуется не только отставанием в развитии, но и формированием специфических черт характера и поведения, учет которых необходим при организации социально-педагогического сопровождения. Исходным положением сопровождения выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития ребенка, а, следовательно, на право ребенка

самостоятельно совершать свой выбор и нести за него ответственность. Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

По мнению Л.Г. Жедуновой, «ситуация сиротства как стрессовая ситуация способна пробуждать личностные ресурсы ребенка и таким образом способствовать формированию продуктивных механизмов совладания с жизненными трудностями...» [1. С. 25].

При таком подходе социально-педагогическая деятельность с детьми-сиротами приобретает *абилитационный* характер. Под абилитацией понимают «комплекс мер, направленных на формирование новых и усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития ребенка» [2. С. 5]. Абилитация детей-сирот направлена на совершенствование ресурсов их саморазвития, а также на развитие определенных способностей, которые могли бы компенсировать имеющиеся у них недостатки, вызванные потерей семьи, и способствовать преодолению трудностей социализации. Для детей-сирот должна быть организована специальная деятельность, направленная на формирование определенных способностей (способность к самоопределению; способность к расширению границ пространства жизнедеятельности; способность к овладению социально-ролевым поведением через систему дифференцированных отношений; способность к овладению полоролевым поведением).

Ситуация сиротства влечет за собой множество проблем: медицинских, психологических, социальных, юридических, преодолеть которые ребенок не может самостоятельно, в силу отсутствия у него необходимого опыта. Наличие у ребенка широкого спектра проблем обуславливает организацию комплексного социально-педагогического сопровождения. При этом посредником, связующим звеном между личностью ребенка и государственно-общественными социальными службами, организациями и учреждениями, призванными заботиться о ребенке и его семье, выступает социальный педагог. В связи с этим Б.З. Вульфов отмечает, что «...необходимо сотрудничество-взаимодействие во имя интересов ребенка, когда каждая сторона, уважая усилия другой, творит свое дело, более никому недоступное» [3. С. 47].

Следовательно, специфика социально-педагогического сопровождения детей-сирот, обусловленная особенностями их личностного развития, заключается в том, что оно имеет реабилитационный и комплексный характер. В этом, на наш взгляд, проявляется ее главная особенность. Другие особенности социально-педагогической деятельности также определяются типом учреждения, возрастной категорией детей, их медицинскими, социальными и психологическими проблемами.

Библиографический список

1. Преодоление трудностей социализации детей-сирот [Текст]: сборник материалов научно-практической конференции. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1998. – 200 с.
2. Словарь по социальной педагогике [Текст] / Л.В. Мардахаев. - М.: Академия, 2002. -368 с.
3. Вульфов, Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания школьников [Текст] / Б.З. Вульфов // Педагогика. - 1992. - № 5/6. - С. 45-49.

© Л.В. Лерман

Методологические основы музыкальной теории

Искусство и наука изначально сопряжены с главными задачами познания, которое позволяет вывести методы, то есть способы исследования. Если сравнивать методы исследования (от греч. *methodos* – путь, поиск) друг с другом, то выяснится, что каждому историческому периоду соответствовал определённый метод. Например, XIX век выяснял историю стиля, а XX век уже занимался структурой художественной эпохи. Надо заметить, что каждый метод стремится выявить проблему. Так было и с музыкальной теорией. Если рассматривать исторический аспект (от лат. *aspectus* - вид) музыкального искусства, то и в эпоху Античности, и в эпоху Ренессанса проблема будет касаться структурного анализа форм, так как все виды искусства не могут существовать без художественной формы.

Научные методы – анализа, сравнения, синтеза, описания – хорошо уложились на искусствоведческую основу. Если при структурном анализе произведение рассматривается как единое

целое, то в сравнительном анализе преобладают взаимоотношения явлений, процессов в составе целого. Метод интеграции (взаимопроникновения) искусств и наук применяется благодаря появлению общих признаков, понятий. Примером таких интегрированных наук могут служить герменевтика и аксиология. Интерпретировать можно различные произведения в музыке. В случае анализа одного произведения одной исторической эпохи может быть выявлен присущий всем произведениям данной эпохи признак [3. С. 98].

Музыкальная теория прошла большой путь совершенствования пропорций, музыкальных форм, ритмов, начиная от одноголосного пения гимнов, псалмодий до многоголосных форм полифонии. Претерпевало изменение и искусство тона от звучания тетрахорда до додекафонии, инструментальная музыка – от авлоса и лиры до многозвучного органа и современного синтезатора. Драматическое музыкальное искусство развивалось от народного обрядового действия до литургической мессы, которая, в свою очередь, разделилась на несколько видов.

В разные времена существовали свои открытия в музыке. Поскольку музыку по начертанию можно сравнить с графическим рисунком, где важны интервалы и паузы, то изобретение нотной записи можно считать одним из достижений средних веков. Так, незафиксированная высота тона в XI-XII веках привела к знаковой, крюковой, мензуральной нотации. В XII-XIII веках уже существовал так называемый *modus* (способ), представляющий ритмическую схему для образования мелодии из *longa* и *brevis*. В XV-XVI в.в. определились два основных лада *major* (*maxima*), *minor* (*longa*).

По сравнению с поэзией и танцем, музыкальное искусство обладает выразительным свойством, динамичностью, а с архитектурой и скульптурой его объединяет формообразование [2. С. 12].

Каждый исследователь искусства стремился выявить актуальные вопросы в соответствии с эпохой. Поэтому методы исследования сложились разнообразные. Первыми классифицировали естественно-научное знание Платон и Аристотель. Если Платон указывал на предмет изучения (что?) и способ его исследования (как?), то Аристотель выделял уже основные категории материи – род, вид, порода. Но они Природу понимали как материал для подражания. Так, музыка, в свою очередь, подражает звукам природы,

то есть несёт в себе выразительную и изобразительную функции. С точки зрения эстетики Ю.Б. Борева методы могут быть традиционными (социологический, историко-культурный, сравнительный, биографический), и относительно новыми (стилистический, семиотический). В музыкознании сравнительные методы применяли К. Штумпф, К. Закс, социологические – Т. Адорно, К. Дальхауз, стилистические – Данкерт, семиотические – Р. Штейнер, Шеллинг, Г. Кречмар. Среди российских музыковедов наблюдается более узкая направленность изучения музыки. Например, Б. Асафьев изучал свойство интонации, Е.В. Назайкинский, В.Н. Носуленко – проблему восприятия музыки, Б.Н. Теплов – музыкальное мышление, Л.А. Мазель – музыкальные формы, В.Н. Холопова – ритмику, Ф.А. Рубцов, И. Земцовский – народность ладов.

Таким образом, всё искусство, в том числе и музыкальное, имеет ощущение «вневременного» элемента. Бытие времени, по Аристотелю, связано с «непреходящей сущностью, не свойственной единичному». В действительности не происходит ничего нового, поэтому музыка – это «длительное присутствие в настоящем». Но существующие оценочные критерии в любой области музыки диктуют свои модусы, изменяющиеся во времени.

Библиографический список

1. Боров, Ю.Б. Эстетика [Текст] / Ю.Б. Боров; 4 изд., доп. - М.: Политиздат, 1988. - 496 с.
2. Виппер, Б.Р. Введение в историческое изучение искусства [Текст] / Б.Р. Виппер. - М.: Изобразительное искусство, 1985. - 288 с.
3. Зедльмайер, Г. Искусство и истина [Текст] / Г. Зедльмайер; пер. с нем. Ю.Н. Попова. - СПб.: Аxioma, 2000.- 272 с.
4. Каган, М.С. Морфология искусства [Текст] / М.С. Каган. - М.: Искусство, 1972. - 426 с.
5. Панофский, Э. Смысл и толкование изобразительного искусства [Текст] / Э. Панофский; пер. с англ. В.В. Симонова. - СПб.: Академический проект, 1999. - 394 с.
6. Римап, Г. Музыкальный словарь [Текст] / Г. Римап; пер. с нем. - М.: Си ЭТС, 2004. - 1536 с.

Индивидуальный подход к учащимся начальной школы при проведении контрольных работ

*Прежде, чем воспитать
ученика во всех отношениях, нужно
знать его во всех отношениях.*

К.Д. Ушинский

В настоящее время начальная школа переживает новый качественный этап в своем развитии. Он связан с кардинальным изменением приоритетов начального образования: на первый план все отчетливей выдвигается становление личности младшего школьника, формирование общих способностей и эрудиции в соответствии с его индивидуальными способностями и возможностями.

Современные концепции начального образования исходят из приоритета цели развития младшего школьника на основе формирования учебной деятельности. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться.

Обучение, по мнению Ш.А. Амонашвили, должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям школьников». Одним из средств реализации индивидуального подхода к детям является дифференциация обучения.

Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся. Умелое применение приемов дифференциации делает педагогический процесс природосообразным – в максимальной степени адекватным своеобразию индивидуальной природы личности учащегося и в значительной мере содействующим формированию его неповторимых черт и качеств.

Учитель начальных классов должен овладеть методическими приемами, обеспечивающими усвоение младшими школьниками базового содержания, что позволит оказывать существенное влияние на целостное развитие учащихся, решать вопросы получения каждым учеником образования в соответствии с его индивидуальными особенностями и способностями.

Технология организации внутриклассной дифференциации включает:

- определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы;
- проведение диагностики по выбранному критерию;
- распределение детей по группам с учетом диагностики;
- выбор способов дифференциации;
- разработку разноуровневых заданий;
- реализацию дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока;
- диагностический контроль за результатами работы, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

Переход учащихся из одной группы в другую обусловлен изменением в уровне развития ученика, скоростью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выражающейся в интересе к получению знаний.

Для успешного обучения детей необходимо индивидуализировать не только обучение, но и контроль в условиях одного класса. Организация дифференцированного контроля предоставляет ученикам право выбора уровня сложности задания или работы, а учителю дает возможность, ориентируясь на индивидуальный темп продвижения каждого ученика (и класса в целом), выбирать наиболее подходящую форму оценки знаний и умений учащихся.

Дифференциация контроля поддерживает достаточно высокий уровень мотивации учения, снимает искусственные препоны для развития хорошо успевающих учащихся, исключает ситуации, когда «сильным» ученикам скучно выполнять легкие задания, обеспечивает своевременную личносно оберегающую помощь детям, испытывающим трудности в обучении (они всегда могут получить и выполнить задание, соответствующее их возможностям на момент проверки). Все это создает ситуацию успешности обучения у детей с разным темпом обучаемости.

Учитель должен развивать у детей отношение к контролю и оценке как к необходимой, добровольно принимаемой и желаемой деятельности, потому что она позволяет каждому определить свои успехи и выявить недочеты в учении.

Один и тот же учебный материал учитель может проверить с помощью разных форм контроля, выбрав ту форму, которая больше подходит для данного класса. Ученикам принцип выбора тоже дает возможность, познакомившись с разными формами контроля, применять знания в разных учебных ситуациях.

Отказ от ориентации на «среднего» ученика при составлении контрольной работы предоставляет реальные возможности сделать обучение личностно-ориентированным. Ученик не будет бояться контрольной работы, будет проявлять свои способности и самостоятельно оценивать результат своего труда. Учитель определит качество усвоения детьми учебного материала, установит динамику успеваемости, сформированность или несформированность качеств личности ученика, оценит степень развития основных мыслительных операций. У учителя появится возможность определить проблемные области в работе, выявить ошибки в своей деятельности. Педагог увидит конкретные перспективы работы с каждым учащимся на основе анализа его индивидуальных успехов или неудач, причин затруднений. Он сможет оказать своевременную помощь ученику, согласовывая свои действия с индивидуальным темпом обучения, уровнем развития и достижениями каждого ребенка.

Младший школьник должен учиться в ситуации успеха: только тогда он спокойно примет оценку учителя, проанализирует с его помощью свои ошибки и наметит пути их устранения. Эмоциональная реакция учителя должна нацеливать ребенка на успех: радуясь, огорчаясь вместе с учеником его неудачам, нужно всегда выражать уверенность в том, что он непременно сможет достичь большего, преодолеет все трудности.

Библиографический список

1. Безруких, М.М., Ефимова, С.П. Знаете ли вы своего ученика [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. - М.: Академия, 1996. - 286 с.
2. Индивидуальные варианты развития младших школьников [Текст] / под ред. Л.В. Занкова, М.В. Зверевой. - М.: Педагогика, 1973. - 175 с. - (Труды лаборатории обучения и развития).
3. Романова, В.Ю., Петленко, Л.В. Русский язык в начальной школе [Текст]: контрольные работы, тесты, диктанты, изложения / под ред. С.В. Иванова. - М.: Вентана-Граф, 2007. - 318 с.

4. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.

5. Яковлева, Е.В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками [Текст] / Е.В. Яковлева //Начальная школа. - 2004. - №5. - С. 69-74.

© О.В. Холодаева

Создание условий организации предшкольного образования в логике модернизации системы образования

Исторический этап, в который вступило человечество с середины двадцатого века, довольно четко можно охарактеризовать как эпоху глобализации, структурной перестройки общества, характеризующейся экологической, демографической и социальной напряженностью. Данная тенденция состоит в том, индивидуальные и общественные человеческие проблемы разрастаются до уровня общечеловеческих. Такие проблемы, если своевременно не решаются, порождают кризисы, каждый из которых способен привести человечество к катастрофе. Самым опасным из таких уже существующих на мировом уровне кризисов является кризис сферы образования. Исключительная опасность его в том, что он является причиной всех других общечеловеческих кризисов.

Приоритетным направлением российского образования в логике модернизации системы образования Российской Федерации является выстраивание системы дошкольного и предшкольного образования.

В Проекте Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» наряду с другими выдвигается инициатива по включению в систему общего образования еще одной ступени, рассчитанной на детей 5-7 лет [2, 4].

Вышеназванные тенденции отражены в Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 гг., которая утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23.12.2005г. № 803.

Главным позитивным моментом нововведения является провозглашение на государственном уровне создания условий для

гарантированного получения образовательных услуг детьми старшего дошкольного возраста.

Задача стоит в том, чтобы не просто рационализировать процесс образования детей старшего дошкольного возраста, а за счет формирования преемственности программ дошкольного и начального школьного образования в содержании и формах, присущих каждой из этих возрастных групп, максимально полного охвата детей различными формами дошкольного образования повысить в целом эффективность образования, оптимизировать интеллектуальную нагрузку на детей младшего школьного возраста [1].

Однако следует отметить, что преобразование сложившейся системы образования детей старшего дошкольного возраста потребует уточнения целевых установок данной системы и комплекса организационных механизмов.

В материалах, определяющих стратегические ориентиры развития образования, основное назначение данного уровня образования заключается в обеспечении преемственности дошкольного и начального образования, создания равных стартовых возможностей детей для последующего обучения в начальной школе.

Также не вызывает сомнения высказывание исследователей Т.Н. Дороновой, Л.А.Парамоновой, В.Т.Кудрявцева, В.И. Слободчикова и др. о том, что создание полноценных условий, обеспечивающих физическое и психическое развитие, обогащение опыта социализации ребенка на этапе дошкольного детства, служит основой готовности к школьному обучению. Отсюда следует необходимость рассмотрения ключевых условий, обеспечивающих *качество образования детей старшего дошкольного возраста.*

1. Повышение доступности образования и рост охвата дошкольным образованием детей в возрасте 5–6 лет. По статистическим данным департамента образования Ярославской области, в период с 2000 по 2004 год количество учреждений дошкольного образования сократилось на 11,6%, охват детей дошкольным образованием составляет 77% от общего количества детей этого возраста. Поэтому выходом из сложившейся ситуации может быть открытие каких-либо альтернативных форм в дополнение к уже имеющимся (в детских садах, школах, образовательных учреждениях дополнительного образования, институтах).

2. Определение содержания и организации образования детей. По мнению большинства специалистов в области дошкольного детства, одним из важнейших факторов, влияющих на организацию образования детей старшего дошкольного возраста, является состояние здоровья дошкольников. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, в последние десять лет констатируется катастрофический рост количества детей, психологически не готовых к школе. Установлено, что около 16% первоклассников не готовы к школьному обучению, у 30–50% детей выявлена функциональная незрелость, без признаков умственного отставания. Приведенные выше данные подтверждают необходимость насыщения дошкольного образования творчески развивающими и обязательно многообразными формами «специфически детской», по выражению А.В. Запорожца, деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной, театрализованной, конструктивной, коммуникативной и т.п.), что служит гарантом формирования полноценной психологической готовности ребенка к систематическому обучению в школе [3].

3) Создание условий по подготовке квалифицированных педагогических кадров.

Педагогам необходимо помнить, что главная цель воспитания в дошкольном учреждении заключается в формировании у детей умений компетентно и автономно действовать в настоящей и будущей жизни, осуществлять рефлекссию поведения, мыслей, чувств, воспринимать других и взаимодействовать с ними, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность.

К сожалению, разнообразные программы для дошкольных образовательных учреждений не всегда дают возможность педагогам сориентироваться в том, что же необходимо знать и уметь пяти-шестилетнему малышу для поступления в 1 класс.

Таким образом, происходит отождествление мира дошкольника и ребенка-школьника. При этом задачи общего развития в детском саду зачастую отходят на второй план, уступая место обучению, которое осуществляется на специально организованных занятиях – уроках.

Идея предшколы пока далека от практического воплощения: нет ни единых требований, ни программ, ни документов, регулирующих финансирование, ни достаточного количества гра-

мотных специалистов, ни материальной базы для введения гарантированного дошкольного образования по всей стране.

Вместе с тем, профессионально грамотное решение вышеобозначенных проблем позволяет надеяться, что через 5 лет в России сложится и заработает инновационная система дошкольного (не – дошкольного) образования как первая ступень общего образования; будут созданы действительно равные стартовые возможности для дошкольников, что повысит качество образования на последующих его ступенях; осуществится оптимизация деятельности других институтов сферы образования: педагогических вузов, ИПК, НИИ, общеобразовательных школ, Центров психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей и др.; произойдет консолидация родительской и образовательной общественности, если предложения Министерства образования и науки РФ обретут облик и статус общенационального Проекта [1].

Библиографический список

1. Дошкольное образование [Текст]: материалы Всероссийской конференции / редкол.: Л.М. Денякина [и др.]. – Москва: ФГОУДПО АПК и ППРО, 2006. – 158 с.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы. Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации [Текст]. – М.: 2006. - № 1.

3. Котова, С.А. Граничина, О.А. Савинова, Л.Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех» [Текст]. - СПб.: Образование, 2007. - С. 23.

4. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы. Постановление Правительства РФ (с приложением) [Текст]. - 2006. - №3 (215).

© О.В. Кишляк

Интегративный подход как теоретическая основа предпрофильной подготовки школьников

Инновационные процессы, происходящие в образовательной практике, обуславливают необходимость оптимизации подходов к организации образовательного процесса, в том числе, введение интегративного подхода к обучению школьников. Он предпо-

лагает синтез идей комплексного взгляда на мир и различных способов его познания, создает основу для целостного педагогического процесса, характеризует внутреннее, целостное качественное единство знаний и умений. Под интегративными знаниями и умениями понимаются учебные знания и умения учащихся, необходимые для углубления и расширения межпредметных знаний, их систематизации и обобщения.

Процесс взаимосвязи и взаимопроникновения знаний и умений при изучении дисциплин естественно-научного профиля может быть представлен в виде следующей логической последовательности: интеграция знаний в рамках одной учебной дисциплины; установление взаимосвязей между темами и разделами разных учебных дисциплин, элективных курсов; взаимосвязь физических знаний с реальными проблемами окружающего мира, имеющими социальную и прикладную направленность; взаимопроникновение и согласование разных школьных дисциплин между собой; структурирование и систематизация интегративных знаний, то есть активизация мыслительной деятельности учащихся по установлению удаленных связей между отдельными понятиями, объектами, их объединению в определенную систему.

Предпрофильное обучение школьников неразрывно связано с выходом на развивающее индивидуально-ориентированное обучение. В контексте технологизации образования это понимается как многоуровневое планирование результатов обучения. В связи с этим предпрофильное обучение с дополнительной уровневой дифференциацией является средством достижения многоуровневых результатов обучения (В.В. Гузеев).

Цель применения интегративных технологий – это формирование интегративно-целостной личности, способной соединить опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснить себе причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться [3. С. 126]. Данное определение может быть дополнено характеристиками "критического" человека Р.Пола, человека "продуктивной ориентации" Э.Фромма, самореализующейся личности А.Маслоу и К.Роджерса. Общим знаменателем указанных свойств является многомерность - способность человека проявляться и достигать необходимых результатов в различных сферах познания и деятельности.

Таким образом, принцип связи образования с жизнью является одним из приоритетных в теории и практике педагогики. К сожалению, в реальном опыте школ практическая реализация этого принципа остается явно недостаточной. Более того, он чаще всего лишь декларируется. В то же время овладение учащимися содержанием образования, обеспечивающим его активную адаптацию в окружающем мире и возможностям его преобразования, становится все более актуальным. Школьники должны понимать, что большинство научных понятий и идей вытекают из практических нужд человека, а это предполагает широкое обращение учителя непосредственно к субъектному опыту учащихся и его осмыслению.

Библиографический список

1. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин; Т.1. - М.: Просвещение, 1959. – 53 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2001. – 62 с.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. - М., 1999. - 299 с.

© Т.Н. Кудрявцева

Критерии и показатели эффективности деятельности учреждения начального профессионального образования

Условия рыночной экономики достаточно долгий период времени лишь косвенно затрагивали учреждения образования. Ситуация сегодняшнего дня: повышение спроса на рынке труда на квалифицированных рабочих при общем стабильном уменьшении количества учащихся, увеличение для выпускников школ количества предложений на рынке образовательных услуг и введение в государственных образовательных учреждениях нормативного подушевого финансирования – свидетельствует о том, что любое образовательное учреждение сейчас задумывается о достижении в своей деятельности максимальных результатов с наименьшими затратами, т.е. об эффективности. Определить эффективность деятельности учреждения возможно при сопоставлении измеряемых

результатов деятельности учреждения с объемом кадровых, научно-методических, материальных и других затрат. Так как учреждение профессионального образования осуществляет различные виды деятельности (учебная, воспитательная, производственная, хозяйственная), эффективность определяется по каждому виду деятельности через систему критериев, т.е. признаков, на основании которых производится оценка, определение или классификация чего-либо. Но использование администрацией и работниками учебных заведений в своей работе заданных «сверху» критериев эффективности деятельности образовательного учреждения не влияет, в большинстве случаев, на процесс оптимизации затрат усилий и средств (управленческих, педагогических, финансовых). В педагогических коллективах наиболее действенным является использование при анализе эффективности тех критериев и показателей деятельности, которые были разработаны самими участниками педагогического процесса с учетом особенностей своего образовательного учреждения на конкретном этапе его развития.

С 2006 года в профессиональном училище №16 г. Ростова проводится разработка единого подхода к определению эффективности деятельности данного учебного заведения. На настоящий момент создана и используется в деятельности учреждения подсистема критериев, оценивающая эффективность воспитательной работы. Внутри нее определены 4 группы критериев, к которым относятся развитие личности учащегося; развитие ученического коллектива и взаимоотношений в нем; развитие взаимодействия между участниками педагогического процесса и повышение профессионализма педагогов.

При реализации личностно-ориентированного подхода к обучению учащихся приоритетной для педагогов стала группа критериев, связанных с развитием личности учащегося. Выделив в качестве подкритериев воспитанность, образованность, профессиональную подготовленность и социализированность учащихся, каждый из них конкретизировали суммой показателей, т.е. более мелких конкретных признаков. Так, воспитанность учащихся оценивается через социальную направленность личности, ее ценностные ориентации и мотивы деятельности, а также уровень развития социально важных качеств. Их образованность рассматривается через степень освоенности образовательных программ, потребность в самообразовании, способность к анализу своей деятельно-

сти, самопознанию и рефлексии, а также потребность в здоровом образе жизни. О профессиональной подготовленности учащегося говорит степень его мотивации на профессиональное обучение, уровень успеваемости по производственному обучению и дисциплинам профессионального цикла, стремление к творческой активности в профессиональной сфере и степень конкурентоспособности. О степени социализированности учащегося свидетельствует его социальная адаптивность, автономность и социальная активность.

Для оценки степени эффективности воспитательной работы по критерию «развитие ученического коллектива и взаимоотношений в нем» педагогами были выделены следующие подкритерии: психологическая атмосфера в коллективе, удовлетворенность учащихся своим коллективом, взаимодействие членов коллектива и самоуправление в нем. В качестве показателей по подкритерию «Психологическая атмосфера» выступают доброжелательность, взаимовыручка, удовлетворенность взаимоотношениями. Удовлетворенность учащихся своим коллективом рассматривается через желание учащегося быть его членом. Самоуправление в коллективе рассматривается через самостоятельность, организованность и ответственность. А о взаимодействии членов коллектива свидетельствуют взаимопознание, взаимоотношения и взаимные действия, которые изучаются с помощью социометрии и диагностических ситуаций.

Достаточно сложно разработать критерии, оценивающие развитие взаимодействия между участниками педагогического процесса, что объясняется наличием в профессиональных учебных заведениях большого количества лиц, заинтересованных в процессе и результате образовательной деятельности.

Взаимодействие между участниками педагогического процесса рассматривается в двух подгруппах. К первой относятся связи, существующие непосредственно внутри учебного процесса. К ним (как подкритерии) относятся связи педагог-ученик, мастер - классный руководитель, педагог-родитель, родитель – ученик. В целом в качестве показателей по этим подкритериям предлагаются удовлетворенность взаимоотношениями, уровень взаимодействия (взаимопонимание, взаимопознание, взаимовлияние), удовлетворенность совместными действиями, а также личностными и профессиональными взаимоотношениями.

Во второй подгруппе рассматриваются связи учреждения с социумом. В качестве подкритериев здесь выступают связи: ПУ - предприятие, ПУ - организаций дополнительного образования, учреждения образования и культуры. Наиболее важным является первый подкритерий, т.к. именно эта связь определяет качество процесса и результата образования в учреждении НПО. Показателями эффективности работы в этом направлении можно считать наличие учебных зон по профессиям, согласованность графика прохождения производственной практики с производственным процессом, специализация учащихся на штатных местах с учетом трудоустройства после практики, заинтересованность учащихся в освоении профессии, оказание финансовой помощи со стороны предприятий.

Показателями эффективности взаимодействия ПУ с учреждениями образования и культуры являются наличие совместных программ деятельности, активность учащихся в деятельности этих организаций и при реализации совместных проектов.

В качестве методик, определяющих эффективность взаимодействия участников педагогического процесса, предлагается применять деловые игры, «круглые столы», диагностические ситуации, анкетирование и тестирование. Наиболее действенными на данном этапе работы оказались активные методики: деловые игры и «круглые столы», которые позволили выработать единую точку зрения на понимание вопросов качества процесса и результата образования в конкретном учреждении НПО у всех участников педагогического процесса.

Достаточно сложной для педагогов явилась разработка критерия, связанного с личностью самого педагога. По когнитивному подкритерию показателями определены наличие психолого-педагогических знаний, знание современных технологий и концепций, понимание педагогами своей миссии и понимание значимости формирования профессиональных качеств педагога, соответствующих современным требованиям. По эмоционально-волевому подкритерию показателями считаются устойчивость к конфликтам и стрессам, коммуникативность, эмоциональная стабильность, наличие нравственной позиции. Мотивационно-целевой критерий включает осознание поставленных целей и задач, потребность в изменении и развитии, преодоление стереотипов в поведении и мышлении. Важным для оценки развития педа-

гогов является деятельностно-практический или творческий критерий, который характеризуется готовностью к инновациям, творческой активностью, наличием организаторских и аналитических умений, установки на самообразование и развитие, умением определить направления профессионального роста.

Деятельность по разработке и внедрению в учреждении НПО системы критериев эффективности деятельности должна быть продолжена, так как использование результатов оценочных методик, соответствующих предложенным показателям, позволяет выявить причины снижения эффективности управленческих и педагогических действий по достижению поставленных целей.

© М.Г. Кучеряну

Концептуальные подходы к дистанционному образованию в зарубежных странах

Когда речь идет о «дистанционном обучении», слово «дистанционное» рассматривается как ключевое, подразумевающее применение специальных технологических устройств, таких как широко распространенный домен первого уровня WWW (всемирная паутина), MUDs, MOOs, а также более сложных средств программного обеспечения коллективной деятельности типа CSCW.

В западной научной литературе существует множество теорий о дистанционном образовании. Институт ЮНЕСКО по вопросам информационных технологий предпринял попытку проанализировать вопросы дистанционного образования в информационном обществе в начале XXI века. Согласно Кигану и Амундсену, на сегодняшний день существуют три основные группы теорий дистанционного обучения:

- теория индустриализации (О. Петерс);
- теории взаимодействия и коммуникации (Дж. Баат, Б. Холмберг, Д. Сьюарт, Дж. Дэниэл);
- теории автономности и независимости (Р. Деллинг, М. Вездемейер, М. Мур).

В теориях первой группы к дистанционному образованию применяются концепции расширенного контекста и процессов индустриализации. В теориях второй группы акцент делается на потенциальных возможностях технологий в обеспечении средств

связи и взаимодействия, в то время как к теориям третьей группы относятся те, которые фокусируют свое внимание на студенте как таковом и концептуализации требований, предъявляемых к каждому отдельному учащемуся [6].

Согласно О.Петерсу, дистанционное обучение следует рассматривать как структуру, которая в значительной степени определяется принципами, управляющими индустриализацией процесса производства материальных благ [5. С. 110]. Все изменения в процессе обучения связаны с возникновением новых структурных характеристик, и его эффективность в определяющей степени зависит от планирования и организации. Учебные курсы должны быть максимально формализованы, а ожидаемые от студентов результаты стандартизованы. Дистанционное обучение может быть экономичным только при условии концентрации имеющихся ресурсов и централизации администрирования [5. С. 124-125].

Петерс сам понимал несовершенство своей теории и полагал, что в будущем его подход будет пересмотрен. В новых моделях, согласно автору, придется полагаться на самостоятельное регулирование процессом обучения и самоконтроль студента, то есть на студента, становящегося автономным [5. С. 57].

Схожие идеи наблюдаются у Кэмпбелла и Эдвордса, продолжающих проводить промышленную аналогию и связывающих дофордистский, фордистский и постфордистский этапы индустриализации с развитием дистанционного образования, и у Фарнза, проводящего соответствия между этапами развития промышленности и «поколениями» дистанционного образования с характерными методами обучения и организационными формами на каждом этапе [2].

Параллельно с упрощенным подходом к дистанционному образованию Петерса, Эдвордса и Фарнза появляется новый подход, в котором взаимодействие и коммуникация рассматриваются как ядро любой концепции дистанционного образования.

Суть концепции Холмберга заключается в понимании образования как процесса получения знаний отдельным студентом. Главным вкладом ученого в теоретическую базу дистанционного образования следует считать положение об управляемом дидактическом общении, описанное им как «направляемый разговор с целью получения знаний, типичные черты которого облегчают учение» [3. С. 115].

В современной системе непрерывного образования в целом и педагогического в частности, которая представлена в виде комплекса образовательных учреждений, объединенных в единое организационное и содержательное пространство, где все звенья скоординированы на преемственное и последовательное решение задач по обучению, воспитанию индивидуумов с учетом, как потребностей общества, так и учащихся, дистанционное образование является универсальной формой непрерывного профессионального образования, в которой учитываются индивидуальные и групповые интересы.

К основным задачам, предназначенным для решения с помощью дистанционных моделей обучения, следует отнести:

- подготовку специалиста в области современных педагогических технологий;
- совершенствование творческого потенциала педагога;
- повышение методической компетентности по предмету специализации;
- совершенствование навыков критического мышления и коммуникативной компетенции;
- непрерывное самообразование [1].

На сегодняшний день в мире существует достаточно большое количество форм дистанционного обучения в системе непрерывного образования. Институт ЮНЕСКО в 2000 году систематизировал действующие модели дистанционного образования в высшей школе.

Единичная модель касается только дистанционного обучения, без жестких временных ограничений и расписаний. Каждый студент обеспечивается поддержкой в лице преподавателя. Выбор форм и методов учебной деятельности целиком зависит от обучающегося (Открытый Университет Великобритании).

Двойная модель касается как дистанционного, так и очного обучения, при этом количество студентов, занимающихся по очной программе, превышает значительно количество студентов дистанционной формы обучения. Большое внимание уделяется экспериментам, исследованиям инноватики в педагогике и методике (Университет Новой Англии в Австралии).

Смешанная модель – это интегрированная модель, при которой студентам очной формы обучения предлагается ряд курсов по программе дистанта, а также виртуальные семинары, лекции,

презентации. Данная модель эффективна в тех вузах, где оснащение средствами информационной и коммуникационной технологии производится на высоком уровне (Университет Массей в Новой Зеландии).

Консорциум – модель, работающая в объединении двух университетов. При этом один из вузов разрабатывает пакет учебных материалов программного обеспечения, другой вуз обеспечивает официальную аккредитацию программного обеспечения, а виртуальные учебные группы - преподавателями (Открытое учебное агентство в Канаде).

Франчайзинг - модель, при которой партнерские университеты могут обмениваться своими дистанционными курсами (Бизнес-школа Открытого университета в Великобритании и ее партнеры в Восточной Европе).

Валидация – модель, при которой партнерские университеты пользуются дистанционными курсами на равных условиях, но аккредитацию курсов, выдачу официально признаваемых дипломов, присуждение ученых степеней производит лишь один из вузов. Как правило, это касается головных вузов и их филиалов в регионах. Близка подобная модель в Современном гуманитарном университете (Москва) и ЯГПУ.

Удаленные аудитории – это модель, при которой активно используются новые информационно-коммуникационные технологии. Дистанционные курсы одного из вузов могут транслироваться в виде синхронных передач радиотрансляций, когда один преподаватель работает с огромной студенческой аудиторией (Висконсинский университет США), Университет центрального радио и телевидения Китая) [1].

Для России характерно наличие еще одной модели, которая начинает приобретать популярность в мире, – «виртуальный университет».

Современные децентрализованные устройства, которые пришли на смену предыдущим дистанционным образовательным технологиям, создают возможность применять такие формы и виды взаимодействия учащихся, которые приводят к возникновению новых подходов к применению форм дистанта, в частности, основанных на коллаборативной работе учащихся.

Библиографический список

1. Овчинникова, Л.Н. Модели дистанционного обучения в системе непрерывного образования [Текст]/ Л.Н.Овчинникова; Царскосельские чтения.- СПб, 2007.- 286 с.
2. Farnes, N. Analytical Survey Distance Education [Text] / N. Farnes; UNESCO.- 2000.-156 p.
3. Holmberg, T Theory Practice of Distance Education [Text]/ T.Holmberg; Boston:Routledge and Keegan Paul.- 1998.-234 p.
4. MOOR, M.G. Recent Contributions to the Theory of Distance Education [Text]/ M.G. MOOR; Open Learning.- 1990.- 360 p.
5. Peters O. Distance Teaching and Industrial Production [Text]/ O.Peters; London:Groom Helm.- 1983.-210 p.
6. <http://www.gdenet.ru/glossary/t>.

Индивидуализация обучения студентов при изучении курса «Педагогические технологии»

Несмотря на проводимую уже в течение нескольких лет реформу образования и огромную работу по изменению подходов к обучению в школе, вузе и системе дополнительного профессионального образования, многие из педагогов оказываются не подготовленными к переориентации с репродуктивных технологий обучения на продуктивные, творческие, испытывают большие сложности в организации деятельности, основанной на субъект-субъектных отношениях (Е.В. Бондаревская, Е.Б. Быстрой, Л.А. Подымова, В.А. Сластенин, А.В. Сиволапова, Л.С. Шайдурова и др.).

При изменении подходов к обучению необходима трансформация не только конкретных приемов работы, но, что более значимо, внесение корректив в систему ценностей педагога и изменение его внутренней позиции, взглядов на учащихся и процессы преподавания и обучения.

Никакой отдельно взятый учебный курс не приведет к реальному изменению системы ценностей и позиции, максимум, чего можно добиться – сформировать их на назывном уровне. Только регулярное, на протяжении длительного времени, нахождение самих студентов в позиции субъектов обучения (в нашем случае – в системе индивидуализированного обучения) и рефлексия данной деятельности приведут к ее становлению и закреплению на осознанном уровне и дальнейшей реализации в практике работы.

Следовательно, преподавание в вузе должно основываться на следующем тезисе: «Ценностная основа деятельности формируется:

- в процессе совместной продуктивной работы преподавателя и студентов по освоению значимого для обучающихся содержания;

- при условии «встраивания» ее в процесс регулярной практической деятельности на основе использования адекватных методических приемов и технологий».

Необходимость индивидуализации обучения обусловлена потребностью в удовлетворении образовательных интересов обучающихся, повышении их мотивации, развитии личностных и социальных компетентностей, подготовке квалифицированных специалистов. В условиях массового обучения по единым для всех стандартам возможности индивидуализации весьма ограничены. Студенты до сих пор не имеют реальной возможности создания собственного маршрута обучения. Остается лишь использование вариативности и других способов индивидуализации в рамках отдельно взятого учебного предмета.

Курс «Педагогические технологии» предоставляет большие возможности для индивидуализации обучения. Курс преподается студентам всех факультетов в объеме от 8 до 36 часов. Его цель - формирование навыков использования современных технологий для разных групп учащихся на основе постижения студентами путей и средств развития профессиональной позиции педагога. Основой индивидуализации является то, что каждая тема курса рассматривается в контексте опыта, которым обладают студенты, и их интересов в рамках изучаемой специальности.

На практике это происходит следующим образом. Второй (после общей теории) изучается тема «Модульное обучение», по которой студенты получают индивидуальное задание разработать модуль по теме (блоку тем) объемом не менее 10 академических часов. При этом в группе обсуждаются следующие условия:

- темы должны быть выбраны по профилю основной или второй специальности, по которой обучаются студенты,
- тема модуля должна нравиться студенту, так как работать с ней он(а) будет в течение всего семестра,
- для формирования модуля студенты должны проработать понятийный аппарат выбранного предмета на уровне денотатного графа (на основе чего происходит тематически- и системно-обоснованный подбор тем модуля),
- все задания необходимо выполнять на отдельных листах с тем, чтобы была возможность в дальнейшем сформировать из них портфолио.

При выполнении данного задания студенты делают только «рамку» модуля – граф, общую тему модуля и ее цель, перечень тем, входящих в него, и их цели, входной и итоговый тесты. Далее, при изучении каждой из последующих тем, они получают задания

по разработке уроков по конкретным темам модуля, выполненных в изучаемых технологиях (проблемное обучение, метод проектов, дискуссия, технологии открытого образования и т.д.). При изучении дифференцированного обучения они дорабатывают тесты, делая их разноуровневыми. При изучении технологии портфолио – проводят индивидуальное целеполагание, пишут портрет, формируют портфолио по модулю.

В начале каждого занятия проводится взаимопроверка выполненных заданий и устная развернутая оценка проверенного (не своего) задания. Критерии оценки студенты имеют заранее. Они обозначают три допускаемых уровня выполнения заданий. Проводится наблюдение за поведением студентов и его оценка (самоили взаимо-) по показателям – умение слушать, проявление любопытства и сомнения, участие в дискуссиях и обсуждениях, творчество и воображение, вербальные умения, умения по качественному оцениванию и обратной связи.

Процессы, происходящие на каждом из занятий, можно представить в виде этапов организационной и содержательной деятельности. При организации занятий соблюдается общая схема «постановка цели – планирование – осуществление деятельности – презентация - контроль, анализ и оценка». Специфика состоит в том, что, начиная со второго этапа, работа осуществляется совместно со студентами или самими студентами. Вторая особенность – обязательное включение этапа презентации и совместного обсуждения результатов.

Работу с содержанием темы можно описать следующим образом. При анализе ситуаций или постановке проблемных вопросов сначала у студентов создавался диссонанс между теми решениями, которые они предлагали, при этом (по возможности) выбирались равнозначимые и равновероятные решения. Затем, на основании подробного анализа, каждому давалась возможность выбора из решений, но больше усиливалось то из них, которое основывалось на субъектном подходе и соответствовало изучаемой технологии. Сказанное можно представить в виде схемы (Схема 1).

В конце курса каждый студент выполняет письменный анализ портфолио по модулю по предложенной схеме (содержание, реализация поставленных целей и задач, соответствие технологии, оценочные умения, умения устного выступления и др.).

Итоговая презентация с анализом и (если позволяет объем часов) фрагментами уроков является условием допуска к экзамену или основой для выставления зачета.

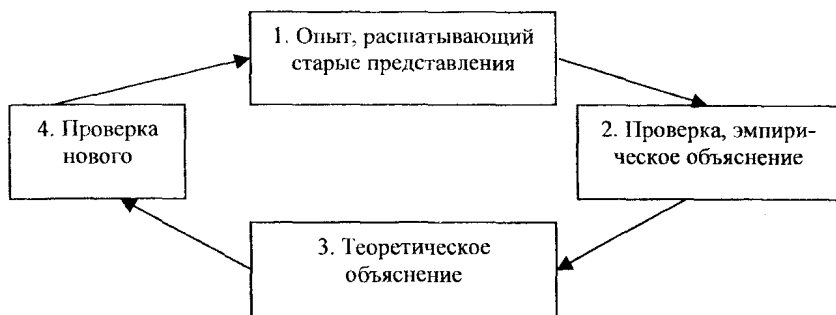


Схема 1. Схема реконструкции опыта и знаний студентов в процессе обучения

Таким образом, индивидуализация обучения при изучении данного курса осуществляется постоянно, на каждом занятии и (в большинстве случаев) при выполнении каждого задания. Методы индивидуализации используются не надуманно, а органично включены в содержание обучения.

© С.Б. Рябчикова

Духовно-личностное становление младшего подростка

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, К.Н.Поливановой, В.С. Мухиной, О.В.Хухлаевой и др.

Анализ психолого-педагогической литературы наводит на мысль о том, что недостаточное внимание уделяется младшему подростковому возрасту. Вместе с тем отмечается, что именно этот период является благоприятным для формирования ценностного, духовно-нравственного отношения к себе, к окружающим людям, к миру в целом. В младшем подростковом возрасте, как подчеркивает Л.И. Божович, «у подростка рождаются мысли о себе, об отношении к нему окружающих, у него формируется пред-

ставление о том, какими качествами личности он хотел бы обладать» [2]. Главной особенностью младшего подростка Н.Е. Щуркова также считает «острое осознание своего «Я», развитие способности воспринимать себя как сторонний объект и оценивать этот объект-субъект в его связях с окружающим миром. Утвердить свое «Я», показать свое «Я», проверить свое «Я» - лейтмотив поведения младшего подростка» [5].

Подростковый период трактуют как кризисный. Наиважнейшим фактором, влияющим на возникновение кризиса в подростковничестве, психологи считают «потерю идентичности с самим собой, это является основным содержанием отроческих переживаний» [3]. Данную проблему мы рассматриваем в соответствии с теорией Э.Эриксона [6]. В качестве основополагающего он использовал понятие эго-идентичности, которое понимается как ощущение человеком собственной целостности и тождества. В период подросткового кризиса происходит поиск и выбор новой взрослой идентичности, новой целостности, нового отношения к себе и миру. Мы рассматриваем эго-идентичность в связи с духовно-личностным становлением младшего подростка.

Среди основных поведенческих проявлений, мешающих становлению идентичности младшего подростков в период кризиса, называют следующие:

- неумение решать проблему выбора идеального «Я»;
- неумение решать проблему выбора позитивного пути развития «Я» [4].

Рассмотрим некоторые из этих проявлений. В первом случае в качестве идеального «Я» и одновременно в качестве идеального «Другого» выбираются кумиры, отдаленные во времени и пространстве. Можно сказать, что у подростков зачастую формируется «иллюзорная идентичность», поскольку основное содержание их психической жизни наполняется иллюзиями общения с кумирами (например, известными артистами). Задача педагога состоит в помощи подростку в формировании «Я-идеального» с ориентацией на духовно-нравственный образец. Здесь мы прибегнем к авторитетному мнению В.А. Сухомлинского [2], который, рассматривая противоречия, характерные для подросткового возраста, утверждал, что при всей неприязни к назиданиям и моральным наставлениям у подростка доминирует желание быть хорошим и стремиться к идеалу, в то же время подросток ставит под сомне-

ние, что идеальное может быть в нашей будничной жизни; с этим связано показное отрицание авторитетов в сочетании с мечтаниями о возвышенном, небудничном идеале. Л.И. Божович обращает внимание на то, что идеалы подростков в отличие от образов, которым следуют младшие школьники, представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в форме требований, которые предъявляются к человеку. Даже в тех случаях, когда идеал выступает для подростка в лице конкретного человека, то, согласно психологическим исследованиям [1], он лишь конкретизирует в себе ценные для школьников этого возраста черты. Если для детей младших возрастов непосредственная эмоциональная привлекательность человека делает его образцом и ребенок принимает его целиком, даже вместе с отрицательными качествами, то для подростка эмоциональная привлекательность образца определяется тем, что этот образец воплощает в себе значимые для подростка черты.

Л.И. Божович указывает, что наличие образца, в какой бы форме он ни был дан (конкретного человека или отвлеченного идеала), является важнейшим фактором дальнейшего психического развития подростка и условием эффективности воспитательных воздействий. Возникновение требований к себе создает как бы «вторую среду», в соответствии с которой действует подросток. Именно она становится основным регулятором его поведения, критерием, по которому он судит самого себя, его совестью. Поэтому в тех случаях, когда у подростка сложились ложные идеалы, положительные воздействия будут «отскакивать» от него «как от стенки горох». Под влиянием этих воздействий школьник может иногда изменить внешние формы, но не существо поведения. Недаром А.С. Макаренко считал, что воспитание педагогически запущенных детей должно начинаться со «взрыва» тех внутренних установок, которые стали как бы их второй натурой [1].

Во втором случае подросток определяет свое развитие в основном через отрицание существующих норм, правил, причем преимущественно родительских или других значимых фигур. Подросток отрицает родительские ценности, стереотипы поведения, иногда даже свое домашнее имя. Можно сказать, что у него формируется «негативная идентичность», т.е. идентичность, основанная, прежде всего, на отрицании. Определенная нами концепция воспитания позволяет сохранить и развить ориентации школьника на

духовно-нравственные ценности, в том числе семейные ценности взаимоуважения, заботы, любви и др. Позицию отрицания необходимо переориентировать, опять же по характеристике В.А. Сухомлинского, на «непримиримость к злу, неправде, готовность вступить в борьбу с малейшим отклонением от истины» [2]. Основываясь на возрастных особенностях, учитель имеет возможность вместе с подростком пройти путь «поиска истины» и сформировать его мировоззренческие основы на духовно-нравственных образцах. Завершение поиска себя, своего «Я-идеального», формирование идентичности свидетельствуют о позитивном завершении кризиса.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М., 1995.
2. Божович, Л.И., Савина, Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание [Текст] / Л.И. Божович, Л.С. Савина. - М., 1976.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство [Текст]: учебн. для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999.
4. Хухлаева, О.В. Психология подростка [Текст]: учебн. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / О.В. Хухлаева. - М., 2005. – 160 с.
5. Щуркова, Н.Е. Программа воспитания школьника [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 48 с.
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М., 1996. - 352 с.

© Л.А. Петрова

Проблема формирования профессиональной компетентности в условиях информатизации образования

Современное педагогическое образование развивается в контексте качественных изменений не только целей образовательного процесса, но и моделей профессионального труда учителя. Программа модернизации российского образования гарантирует

качественный его уровень всем гражданам страны на всех ступенях обучения. Это накладывает особую ответственность на систему подготовки педагогических кадров, профессиональный уровень которых соответствует не сегодняшним, а завтрашним требованиям к учителю [3. С. 88].

Постоянное развитие и совершенствование профессиональной компетентности обусловлено непрерывно возрастающим объемом необходимых знаний, умений, навыков. Динамизм развития современного общества вызвал к жизни новую систему образования, что подтверждается инновационным характером «Закона об образовании», «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», «Программой модернизации педагогического образования», других государственных и региональных документов, предоставляющих образовательным учреждениям свободу выбора образовательной деятельности, педагогических систем, проектов, технологий их воплощения [2. С. 52].

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего педагога - это проблема подготовки учителя, способного глубоко мыслить и чувствовать, моделировать образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать в практику школы новые идеи и технологии обучения и воспитания. Понятие профессиональной компетентности является объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками. Т.Г. Браже, М.Н. Скаткина, С.А. Смирнова в определении профессиональной компетентности подчеркивают, что профессиональная компетентность определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, интегративными показателями его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе, к своей деятельности, к смежным областям знания), способностью к развитию своего творческого потенциала.

В связи с прогрессом техники, науки изменяется характер социальных отношений. Современный этап развития общества характеризуется интенсивностью и глубиной процесса *информатизации*, рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Большое значение приобретают не только прочные фундаментальные знания педагога, но и его способность оперативно

реагировать на запросы динамично меняющейся действительности, постоянно пополняя свой интеллектуальный багаж новой информацией, непрерывно занимаясь самообразованием и максимально эффективно используя источники информации для решения образовательных проблем. При этом их стремительное развитие требует изучения не конкретных программных средств, а освоения будущими педагогами сущности, возможностей и перспектив развития ИКТ и психолого-дидактического обоснования их использования. Именно такие требования предъявляет социальный заказ к выпускникам педагогических вузов и, в частности, к будущему учителю начальной школы [4. С. 183].

Однако практический опыт показывает, что учителя начальной школы далеко не всегда обладают квалифицированными умениями поиска, отбора нужной информации, анализа и синтеза полученных данных, их организации, представления и передачи, умениями моделировать, проектировать, реализовывать проекты, а также решать учебные задачи с использованием программного обеспечения в предметной деятельности.

Проблема заключается в существующих *противоречиях*:

- между современными требованиями общества к специалистам с высокой информационной компетентностью и существующей системой подготовки будущих учителей начальной школы;

- между недостаточной разработанностью в системе подготовки учителя диалоговых, коммуникативно-деятельностных и рефлексивных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса и высоким уровнем их востребованности в реальном образовательно-воспитательном процессе современной школы;

- в потребности будущего учителя начальной школы ориентироваться в информации, электронных и программных средствах, справочно-поисковых системах и отсутствии специализированного методического обеспечения для подготовки будущего учителя начальной школы к информационной деятельности.

При использовании информационных технологий (ИТ) необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности — познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. Чтобы эти потенциалы были реализованы на достаточно высоком уровне, необходима педагогическая компетентность в области ИТ. *Характеристиками компетентности в области ИТ* можно назвать способность к оценке и интегра-

ции опыта деятельности в современной инфосреде; стремление к развитию личных творческих качеств; наличие высокого уровня общей коммуникационной культуры, творческих представлений и опыта организации информационного взаимодействия; наличие потребности в рефлексии; освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, преобразования способов представления, передачи и интеграции информации.

Совершенствование организации учебного процесса неразрывно связано с применением новых *информационных технологий*:

- компьютерные обучающие программы: электронные учебники, тренажеры, тьюторы, лабораторные практикумы, тестовые системы;
- обучающие системы на базе мультимедиа-технологий: использование персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках;
- интеллектуальные и обучающие экспертные системы;
- распределенные базы данных по отраслям знаний;
- средства телекоммуникаций: электронная почта, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными;
- электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

При активном использовании ИКТ уже в начальной школе успешнее достигаются общие цели образования, легче формируются компетентности в области коммуникации: умение собирать факты, их сопоставлять, организовывать, выражать свои мысли на бумаге и устно, логически рассуждать, слушать и понимать устную и письменную речь, открывать что-то новое, делать выбор и принимать решения.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Чернявская, А.П., Серебренников, Л.Н., Харисова, И.Г., Белкина, В.В., Гаибова, В.Е. Образовательные технологии [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская, Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 108 с.

2. Педагогические советы: актуальные проблемы школы, современные педагогические технологии [Текст] / сост. Л.А.Вагина, Е.Ю.Дорошенко. – Волгоград: Учитель, 2008. – 250 с.
3. Педсовет: идеи, методики, формы [Текст] / сост. М.В. Левит, В.М. Лизинский и др. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
4. Полат, Е.С Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

© Г.О. Рощина

Внедрение системы менеджмента качества как инновационная деятельность образовательного учреждения

Международные эксперты и многие отечественные исследователи (С.И. Вершинин, И.П. Смирнов, С.А. Орлов) отмечают значительное снижение качества рабочей силы в России. В настоящее время рыночные отношения в России, которые затронули и образование, развиваются параллельно процессу их интеграции в мировой рынок. Россия усиленно готовится вступить во Всемирную торговую организацию, происходит «европеизация» образования в рамках Болонского и Копенгагенского соглашений. Переход к рыночной экономике поставил перед образовательными учреждениями вопросы о создании такой модели управления, которая бы учитывала новые условия работы, способствовала бы конкурентоспособности организации, помогла бы адаптации педагогов к быстроменяющимся условиям, обеспечивала бы эффективное функционирование образовательного учреждения в рамках заданных стандартом требований, обеспечивала бы необходимый уровень мотивации и самое главное – удовлетворенности учащихся и педагогов результатами и процессом обучения [1. С. 22].

Одной из инноваций в системе российского образования является внедрение системы менеджмента качества (СМК). Этот процесс направлен на развитие как в узком смысле (развитие системы конкретного образовательного учреждения), так и в широком

(совершенствование процессов в образовании и развитие участников инновации).

Системный и процессный подход являются основополагающими в данной деятельности. В соответствии с теорией систем, разработанной в исследованиях А.М. Моисеева, М.М. Поташника, Э.Г.Юдина, М.И.Рожкова, любую организацию, в том числе образовательное учреждение, можно представить в виде определенной замкнутой структуры, имеющей связь с внешним миром. Под системой мы понимаем упорядоченную совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Между элементами существуют связи, которые влияют на поведение элементов и на систему в целом. Элементы и связи могут быть самыми разными и определяются целями, для которых система создана [2. С. 46].

Любая система может иметь подсистемы и сама являться элементом более общей системы. Связи между элементами осуществляются путем передачи материальных и нематериальных объектов, что образует входные и выходные потоки. Совокупность элементов вместе со связями образуют процесс. В рамках СМК каждое образовательное учреждение (ОУ) может само определить те процессы, которые являются приоритетными. Некоторые выделяют такие процессы, как учение, преподавание, управление, сопутствующие процессы.

Процесс имеет вход и выход на границе системы, где он сообщается с внешней средой, получая необходимые ресурсы. Так, процесс учения в ОУ невозможен без предварительной профориентационной работы, создания методической базы процесса обучения. А процесс обучения не закончен, если выпускники не трудоустроены. Конечным результатом процесса является продукция, в образовании – выпускник-специалист, который необходим потребителю.

Для того, чтобы определить методологию, теоретические основы СМК, мы обратились к работам А.М. Моисеева, в которых выделяются концептуальные модели управления: дескриптивные и нормативные. Автор предлагает отличать их друг от друга по уровням обобщенности, зрелости, проверенности, апробированности. Выделяется уровень всеобщего применения, типового и особенного, единичного и индивидуального. Системы СМК, которые применяются в Америке, Японии, Европе с начала 20 века, можно смело отнести к нормативным моделям. Это, прежде всего, ИСО

9000 и IFQM. Международная организация по стандартизации определяет стандарт ИСО как «набор требований, объединенных с целью удовлетворения потребностей обеспечения и измерения качества в данной ситуации». Эти системы имеют большую историю и берут свои истоки в начале 20-х годов 20 века, когда на крупных корпорациях занялись проблемой качества и конкурентоспособности продукции (Белл телефон лабораторис США), что и нашло свое отражение в СМК ИСО 9000 в 1987 году. Ведущую роль в ее разработке играли следующие специалисты: Делинг, Фейгенбаум, Кросби.

В ходе разработки СМК были выработаны и апробированы универсальные принципы управления, которые актуальны для российской системы образования. Среди них особо актуальными являются:

1) Сделайте так, чтобы стремление к совершенствованию товара или услуги стало постоянным.

2) Исключите зависимость от контроля при достижении качества. Устраните необходимость в массовом контроле, сделав качество интегральной характеристикой товара, услуги.

3) Создавайте систему эффективного руководства. Целью проверок должна быть помощь людям, станкам, устройствам в том, чтобы работать лучше.

4) Устраните страх за некачественное исполнение. Замените его на ответственность работника за конечный результат, гордость за свою продукцию, свое учреждение.

5) Откажитесь от лозунгов, приказов и заданий, призывающих работать без дефектов. Это вызывает отторжение и противодействие, поскольку в большинстве случаев низкое качество вызвано системой.

6) Откажитесь от управления, ориентирующегося на количественные показатели.

Применение данных принципов необходимо при внедрении СМК.

В заключение необходимо отметить, что в России около 2.5 тысяч высших учебных заведений и 2.7 тысяч учебных заведений среднего профессионального образования. Около 14% ОУ уже внедрили СМК в свою деятельность. Если этот процесс станет повсеместным, то стоит надеяться, что данная инновационная деятельность приведет к развитию всей системы профессионального

образования. Однако это произойдет только при условии, что получение сертификата качества не станет разовой модной акцией, а будет насущной потребностью ОУ постоянного развития и подтверждения качества работы.

Библиографический список

1. Новиков, Т.Ю. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / Т.Ю. Новиков. – М.: Эгвес, 2000.- 272 с.

2. Орлов, С.А. Приоритеты профессионального образования в Европе [Текст] /С.А. Орлов // Профессиональное образование, Столица. - 2008. - №1.

© Н.С. Сероева

Информационные технологии как средство и основное условие обеспечения качества обучения

Современные политические и социально-экономические условия выдвигают новые требования к содержанию, формам и методам образования, требуют иного подхода к определению его целей и задач.

Сегодня постоянно говорится об информатизации образования, т.е. о массовом внедрении в педагогическую практику методов и средств сбора информации на базе микропроцессорной техники и средств передачи информации, а также педагогических технологий, основанных на этих средствах.

Мы живем в век информационных технологий. Нравится нам это или нет, но компьютерные технологии стали частью нашей жизни, как когда-то книги, радио и телевидение. Значит, они должны рассматриваться как составляющая общей культуры человека.

Словарь по педагогике Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова дает следующее определение, что такое информационные технологии.

Информационные технологии – это совокупность технических и программных средств сбора, обработки, хранения и передачи информации.

Использование информационных технологий направлено на обеспечение следующих функций:

- коммуникативной (циркуляция информации);
- контролирующей (создание условий для реализации всех этапов учебного процесса – презентации материала, тренировки, закрепления, получения обратной связи в процессе восприятия и усвоения и коррекции этих процессов);
- кумулятивной (накопление, систематизация учебной и учебно-методической информации);
- исследовательской.

Умение работать с информацией действительно становится ключевым интеллектуальным явлением, лежащей в основе любой профессиональной и просто культурной компетенции. Поэтому ключевой задачей современной системы образования должна стать задача формирования этого умения. Причем речь идет об информации разных видов и на разных носителях: текстовой, графической, иллюстративной, мультимедийной.

Так как наши студенты сегодня в большей степени адаптированы к восприятию информации с электронных носителей, я считаю оптимальным в преподавании своего предмета («История») применение мультимедийных средств обучения.

Хотелось бы подробнее остановиться на компьютерных презентациях, которые создаются мной и используются в преподавании.

Их применение помогает реализовать следующие задачи:

- создать условия для повышения качества обучения и снижения перегрузок учащихся;
- повысить эффективность управления педагогическим процессом;
- оптимизировать рабочее время;
- решить проблемы оснащения наглядными пособиями;
- контролировать учебный процесс.

Таким образом, работая в зоне интересов учащихся, удается активизировать интерес учеников к предмету (ежегодно проводится анкетирование учащихся в начале учебного года и в конце), что, в свою очередь, способствует повышению качества обучения.

Развитие креативности учащихся СПО по специальности «Дизайн»

Отличительная черта современности – стремительная динамика происходящих преобразований во всех сферах жизнедеятельности общества. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» наряду с развитием профессиональных знаний, умений и навыков будущего специалиста, выпускника учреждений как высшего, так и среднего профессионального образования особо подчёркивается необходимость формирования особых качеств личности учащихся, позволяющих им творчески решать задачи, поставленные перед ними обществом.

Почти каждый вид деятельности предполагает наличие творчества в той или иной мере. Дизайн относится к такому типу деятельности, который предполагает обязательное внесение новизны в продукт деятельности. Кроме того, он органически связан с индивидуальностью и личностью художника, для чего требуется постоянное познание реальности, выработка потребности к познанию и совершенствованию.

Как вид профессиональной деятельности дизайн имеет свои специфические особенности. Во-первых, он не имеет четко поставленных задач. Дизайнер должен самостоятельно анализировать потребности заказчика и уметь сделать выбор содержания и формы подачи материала в каждом объекте.

Во-вторых, продукт других видов деятельности имеет конкретный проверяемый результат. Достаточно вспомнить широко распространённый подход в оценке дизайн-объектов, заключающийся в условно-оценочных фразах, типа «мне нравится» или «мне не нравится» и «красиво» или «некрасиво». Такая неопределённость оценки и значимости продукта труда дизайнера требует от последнего глубокой веры в свои способности осознать и адекватно удовлетворить потребности социума. В то же время творец – всегда индивидуальность, и слишком навязчивое вмешательство в творческий процесс со стороны других людей, даже если это заказчик, вызывает сопротивление навязываемому стилю и тормозит его.

Процесс творчества протекает в трех основных фазах — подготовительной, поисковой, исполнительской. Многие люди имеют более выраженные способности к какой-то определённой фазе. По этому принципу подбираются специалисты в творческих коллективах. Дизайнер же зачастую работает один. Именно поэтому он должен обладать таким качеством, как креативность, которая проявляется в успешном осуществлении всех трёх фаз — умении самостоятельно видеть и ставить проблемы, находить решение и творчески воплощать их в конкретный продукт.

Креативность как личностная характеристика заключается в том, что человек творчески относится не только к своей профессии, но и ко всем остальным видам деятельности, с которыми он сталкивается. Таким образом, креативность базируется на потенциальных возможностях каждого, актуализации потребности быть индивидуальностью, гармонически сочетающей собственные и общественные интересы. Креативность не является врождённым качеством, напротив, она формируется под влиянием социальной среды, её ценностной ориентации, требований, предъявляемых человеку, содержания информационного потока и целевой направленности всех видов деятельности, в том числе и учебной.

Главной проблемой развития креативности средствами изобразительного искусства, которое непосредственно связано с целым блоком специальных и общепрофессиональных учебных дисциплин, изучаемых будущими дизайнерами, является необходимость формирования как стандартного набора академических навыков, так и навыков творческой деятельности, целью которой является как раз уход от стандартных решений или «штампов». Процесс овладения навыками академического порядка предполагает работу по алгоритму, что требует приложения значительных моральных усилий, силы воли учащегося и занимает много времени.

Первым объектом развития является потребность в творчестве, которая должна формироваться в процессе освоения изобразительных навыков. Для этих целей лучше всего подходят нестандартные учебные задания, работа над групповыми творческими проектами, создаваемыми коллективами, где наряду с учащимися работают профессионалы, и участие во всевозможных выставках, фестивалях молодёжного искусства и т. д. Высший и постоянный

тип развития творческой личности базируется на сформированной потребности в самосовершенствовании.

Вторым объектом развития является творческое сознание — это включение в инновационные процессы, фиксация изменений, происходящих как в мире искусства, так и в обществе. Третий объект развития — это умения по организации и управлению творческим процессом, для чего необходимо выработать в себе установку — ничего не делать бессмысленно, по схеме, без постановки цели на поиск чего-либо нового.

Развитие всех вышеперечисленных объектов возможно только при соблюдении особых условий развития креативности в процессе обучения. Главным условием является установка педагога на самостоятельный творческий поиск учащихся.

Следующим условием является сочетание и одновременное развитие изобразительных и творческих навыков — овладение творческими операциями с отработкой выразительных средств профессионального языка дизайнера. Лучше всего отрабатывать все творческие операции — изменение, преобразование, компоновку — на абстрактном материале. Владение языком изобразительного искусства начинается со знакомства с выразительными возможностями линий, форм и цвета. Задания должны предполагать вариативность решения, выполняться в небольших размерах, но больших количествах. Лучше отдельно отрабатывать основные понятия, не смешивая их в одном задании. Все это поможет учащимся чаще получать положительные результаты и, соответственно, будет стимулировать формирование позитивной мотивации к дальнейшему развитию.

Не менее важным условием развития креативности является развитие всех функций интеллекта — познавательной, оперативной, созидательной — и совершенствование всех мыслительных операций, лежащих в их основе.

В успешном развитии креативности обязательным является самопознание и поиск индивидуального стиля деятельности с опорой на свои психофизические особенности: скорость включения в работу, длительность работоспособности, условия, необходимые для пробуждения и протекания творчества. Это поможет выбрать наиболее благоприятный режим и ритм деятельности. Кроме того, будущего специалиста нужно научить анализировать свои индивидуальные особенности, попытаться найти способы деятельно-

сти, которые помогут компенсировать недостающие качества. Важна и постоянная включенность в работу, сначала это требует волевых усилий, затем входит в привычку и становится потребностью. Поддержанию творческого потенциала способствует постановка новых задач и целей, овладение более сложными видами созидательной деятельности, что поможет не застревать в отработанном виде деятельности и поддерживать творческий тонус на должном уровне.

© *Е.Г. Надежкин*

Содержательное и организационно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в военном вузе

Проблема всестороннего обеспечения учебного процесса в вузе всегда находилась в центре внимания педагогов. В различных источниках можно встретить обоснование таких видов обеспечения учебного процесса, как методическое, учебно-методическое, дидакто-методическое, системно-методическое, научно-методическое и др.

Для того чтобы разобраться, что же представляет собой тот или иной вид обеспечения, наверно, достаточно обратиться к этимологии этого понятия. Так, в словаре С.И. Ожегова под обеспечением понимается то, чем обеспечивают кого-либо, т.е. речь идет о совокупности средств, позволяющих человеку выполнять различные виды деятельности [1]. Исходя из этого, под обеспечением учебного процесса следует понимать совокупность дидактических средств, позволяющих преподавателю организовать свою педагогическую деятельность, сделать ее результативной и эффективной.

Семантический анализ перечисленных видов обеспечения показывает, что большинство из них являются однопорядковыми, имеющими общий родовой признак, в качестве которого выступает методическое обеспечение учебного процесса, под последним, как правило, понимается обеспечение дидактического процесса соответствующими методиками, т.е. совокупностью методов, методических приемов, частных методических процедур и операций, позволяющих педагогу достичь определенных им целей обучения и воспитания, используя наиболее эффективные виды педагогического взаимодействия.

Методы осуществления педагогического процесса и методические приемы тесно взаимосвязаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий частное значение.

Педагог военного вуза на занятиях наравне с дидактическими целями реализует воспитательные. Понятие «воспитание» означает гармоничный синтез двух относительно автономных процессов: воспитывающего обучения, т.е. средства формирования круга мыслей воспитанника, развития его самостоятельности, и нравственного воспитания как пути формирования воли, проявляющейся в действиях. Некоторые элементы, характеризующие методический блок, можно представить в следующем виде:

- владение преподавателем богатством методики, в том числе способность достигать активности, проблемности, использовать игровые формы и пр.;
- ораторское искусство, культура речи;
- владение методиками уместного эмоционального изложения учебного материала, в том числе использование юмора в целях эмоциональной разрядки;
- воспитывающие воздействия ТСО (кино-, видео-, аудиофрагменты), наглядность и образность;
- формирующее воздействие ЭВМ (моделирование);
- формирующее воздействия оружия и военной техники;
- обоснованность оценки, справедливость.

Однако наряду с методической стороной, которая выступает в этом случае ведущей, особо необходимо подчеркнуть роль содержательного и организационного компонентов. Содержание образования необходимо рассматривать на нескольких уровнях: I уровень общего теоретического представления; II уровень учебного предмета; III уровень учебного материала; IV уровень педагогической действительности; V личностный уровень [2]. Для преподавателя-практика наиболее «близкими» для реализации целей обучения и воспитания являются IV и V уровни, на которых содержание образования, органически включается в процесс обучения и становится достижением личности, присвоенным человеком личным опытом.

Преподаватель вуза имеет возможность реализации учебных и воспитательных целей через содержание, которое проявляется в следующих элементах:

- общая эрудиция преподавателя;
- выход за рамки технократического подхода, гуманизация и гуманитаризация;
- патриотичность военного преподавателя;
- идейность, верность конституционному, воинскому долгу, честь и достоинство его личности;
- показ межпредметных связей, военно-профессионального значения получаемых знаний;
- позитивный педагогический идеал;
- уместные примеры и аналитические выкладки, связанные с историей государства, армии, вида Вооруженных Сил, рода войск, вуза; днями ратной славы Отечества (победными днями России); опытом локальных войн, военных конфликтов, особенно с точки зрения боевого применения конкретных образцов вооружения и военной техники; историей науки, учебной дисциплины.

Эффективность учебной деятельности зависит от ряда факторов, среди которых в первую очередь следует назвать организацию взаимоотношений преподавателя и курсанта. Особенности такой организации определяются величиной группы, разделением функциональных обязанностей военнослужащих в учебной группе и организацией взаимосвязи между ними.

Организация взаимосвязи строится с учетом особенностей каждого курсанта с использованием видов, средств и методов работы, создающих благоприятные условия для того, чтобы все обучающиеся овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных особенностей и развития познавательных способностей и духовных сил.

Реализация учебно-воспитательных воздействий в организационном компоненте может быть реализована через:

- личную примерность и требовательность педагога в сфере военно-педагогического общения;
- уставной характер взаимоотношений, сочетание требовательности с уважением личного достоинства, вежливость;
- наставничество;

- обеспеченность занятий литературой, ТСО, учебно-дидактическими материалами;
- контроль действий дежурного, сержантов;
- учет эмоционального состояния аудитории, способность устанавливать обратную связь с ней, понимание нужд и запросов курсантов;
- помощь курсантам во внеучебное время, консультации;
- связь с подразделениями, командованием.

В целом систематическое использование основных элементов реализации учебно-воспитательных воздействий в содержательном и организационно-методическом компонентах позволит транслировать опыт организации специфического социокультурного бытия и построения линии профессиональной и личной судьбы.

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. проф. Н.Ю. Шведовой. - М., 1983.
2. Краевский, В.В., Хуторской, А.В. [Текст] / Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. - № 2. - С. 3-10.

© В.В. Гуменный

Формирование готовности военных специалистов к профессиональной деятельности

Одним из неперенных условий эффективности профессиональной деятельности является профессиональная готовность специалиста, под которой понимают ту или иную степень соответствия содержания и состояния его психики и физического здоровья, качеств требованиям выполняемой деятельности. Известный советский психолог К.К. Платонов отмечал, что профессиональная готовность специалиста – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять.

Готовность – это положение подготовленности, в котором организм настроен на действие или реакцию; готовность – это та-

кое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта. В зависимости от типа опыта это состояние может пониматься как относительно простое и биологически детерминированное или как сложное в когнитивном плане и в плане развития.

Под готовностью к деятельности чаще всего подразумевается достаточно хорошая развитость тех качеств (психических, физических, интеллектуальных), которые необходимы для ее выполнения. В психологии под готовностью к деятельности понимается особое психическое состояние, выражающееся в наличии у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Психологическая структура готовности к деятельности включает в себя такие компоненты, как установка на осознание цели; моделирование вероятного поведения; определение способов деятельности; оценка своих возможностей; постоянное соотнесение этих возможностей с предстоящими трудностями и достижением планируемых результатов.

В психолого-педагогических исследованиях выделяется два основных подхода к проблеме готовности: функциональный и личностный. В соответствии с первым подходом готовность рассматривается как психическая функция. Одни представители данного подхода - А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов - рассматривают психологическую готовность как особое психическое состояние, промежуточное между психическими процессами и свойствами личности, которое возникает благодаря достижению высокого функционального уровня возбуждения коры и подкорки головного мозга, господству функциональной системы, соответствующей условиям и задачам предстоящей деятельности. Другие, например, В.А. Мижериков, понимают профессиональную готовность как исключительно субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять. На этом основании автор предлагает разделить понятия «готовность» и «подготовленность», так как в такой интерпретации готовность, как сугубо субъективное состояние, не обязательно согласуется с объективной профессиональной подготовленностью.

Представителями данного подхода готовность описывается с точки зрения функционального уровня - как предстартовая акти-

визация психических функций в контексте временной готовности и работоспособности, а в ее структуре выделяют: 1) познавательный компонент (знание способов решения, прогнозирование и т.д.); 2) эмоциональный компонент (чувство ответственности, эмпатия); 3) мотивационный компонент (потребности, стремления); 4) волевой компонент (мобилизация сил, преодоление неуверенности и др.).

В соответствии со вторым подходом, готовность рассматривается с точки зрения личностных предпосылок, дающих возможность эффективного осуществления деятельности. Например, В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др. определяют готовность как профессионально значимое качество личности. В этом случае психологическая готовность рассматривается как необходимая предпосылка успешной деятельности, как одно из составляемых профессиональной готовности. С аналогичных позиций подходят к пониманию готовности М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович. Рассматривая этот феномен как профессионально важное качество и как устойчивую характеристику личности, ученые включили в ее структуру аналогичные компоненты: мотивационный, ориентационный, операционный – и дополнили: волевой, оценочный.

Интерес для понимания содержания понятия «готовность» представили исследования А.В. Беляева, Э.Ф. Зеера. Они подчеркивают интегративную сущность феномена готовности. На основании исследования ученые пришли к выводу, что профессиональную готовность как сложное личностное образование, следует рассматривать относительно двух уровней. На первом уровне они рассматривают готовность как желание, стремление овладеть какой-нибудь профессией, специальностью, на втором – как способность, подготовленность к профессиональной деятельности. Соответственно профессиональная готовность как стремление к профессиональной деятельности включает следующие структурные элементы: мотивационный, познавательный, эмоциональный, волевой.

На втором уровне готовность к профессиональной деятельности рассматривается авторами уже как сформированность необходимых для ее успешного осуществления качеств (личностных и профессиональных), умений, навыков, знаний. Тогда в структурном отношении готовность как способность, подготов-

ленность к профессиональной деятельности выглядит следующим образом:

- определенность профессиональной направленности личности: ее профессиональная позиция, мотивы и т.д.;
- профессиональная компетентность: общая культура, владение социальными, политическими, экономическими, экологическими, правовыми знаниями, профессиональные знания и умения, навыки - все то, что обеспечивает качественные результаты труда;
- психофизиологическая устойчивость, надежность;
- стабильная система социально значимых и профессионально важных качеств.

Такой двухуровневый подход к рассмотрению профессиональной деятельности выявляет ее динамическую характеристику и подчеркивает ее интегративную сущность, так как структурно готовность интегрирует в себе профессиональную направленность, профессиональную компетентность. Теперь, если учесть позицию В.А. Мижерикова относительно субъективного характера понятия «профессиональная готовность» и сопоставить ее с двухуровневым подходом к определению этого понятия А.В. Беляева и Э.Ф. Зеера, мы приходим к выводу, что готовность может носить субъективный и объективный характер, причем субъективная готовность может ограничиваться наличием лишь первого уровня профессиональной готовности, тогда как объективная готовность на определенном этапе своего развития предполагает наличие и второго уровня.

Таким образом, формирование готовности к профессиональной деятельности включает не только резервы личности, но и те образования, которые формируются у обучающихся в учебном процессе, причем непрерывное накопление новых знаний, умений и навыков приводит к появлению новых способностей, а осознание курсантом своих возросших возможностей ведет к повышению активности.

Библиографический список

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н.А. Алексеев. - Тюмень, 1997.- 216 с.

2. Вербитский, Л.Л., Платонова, Т.А. Формирование познавательной профессиональной мотивации студентов [Текст] / Л.Л. Вербитский, Т.А. Платонова. – М.: НИИВШ, 1986.

3. Сластенин, В.А., Каширин, В.П. Психология и педагогика [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.

© О.Н. Монахов

Межнациональное общение курсантов как педагогическая проблема

Проблема межнациональных конфликтов для Российской Федерации является одной из наиболее сложных и острых в современных условиях. В настоящее время в массовом сознании национальные проблемы приобретают формы чистой ксенофобии. Если в конце 80-х гг. XX века распространенность ксенофобии составляла примерно 20%, при этом ярко выраженная агрессивная ксенофобия достигала 12%, то сегодня ксенофобия охватывает 60-65% населения, а ее агрессивная форма – 30-35% [4. С. 20].

Следует выделить собственно межэтнические проблемы военного строительства, концентрируя внимание на содержательной характеристике их влияния:

- незавершенность правовой и военно-правовой реформ, отсутствие отработанных и эффективно действующих механизмов реализации принятых военных законов, учитывающих интересы всех наций и народностей Российской Федерации в обеспечении военной безопасности;

- резкое изменение геополитической и военно-стратегической ситуации, что существенно изменило отношение и подходы некоторых наций и народностей России к вопросам военной безопасности, строительству и подготовке Вооруженных Сил;

- многонациональный состав армии и флота, различный уровень общеобразовательной и морально-психологической готовности представителей различных наций и народностей к выполнению функциональных обязанностей и весьма разное отношение их к выполнению своего воинского долга;

- развал ранее существовавшей системы воспитательной работы с военнослужащими различных наций и народностей, медленное формирование новой системы работы по сплочению многонациональных воинских коллективов;

- отсутствие научно обоснованной системы подготовки специалистов-гуманитариев, ориентированных на ведение работы с военнослужащими различных национальностей;

- низкий уровень культуры межнационального общения военнослужащих и др. [1. С. 37].

Важность изучения межнациональных отношений между военнослужащими обусловлена следующими причинами:

- во-первых, в современных подразделениях решаются задачи овладения современной боевой техникой, что предполагает взаимную согласованность, слаженность, взаимозаменяемость;

- во-вторых, в воинских подразделениях межнациональные взаимоотношения могут принимать форму конфликтов, неуставных взаимоотношений, что негативно сказывается на воинской дисциплине;

- в-третьих, особую актуальность приобретает целенаправленная деятельность военных кадров по совершенствованию нравственного воспитания военнослужащих, преодолению негативных явлений.

Каждый третий военнослужащий российской армии – это представитель неславянской этнической группы [2. С. 121]. Культура, язык, быт и традиции чаще всего становятся предметом неприязненных отношений и потому, что здесь аккумулированы чувства и эмоциональные порывы прежних поколений, вызванные исторически обусловленными психологическими травмами и опытом общения. Культурные идеалы, подчеркивал З.Фрейд, «становятся поводом для расколов и враждебности между различными культурными кругами, и это особенно отчетливо проявляется в отношениях между собой отдельных наций» [5. С. 30]. В этих условиях необходим механизм, обеспечивающий оптимальное взаимодействие в многонациональном воинском коллективе. Его основой является формирование и соблюдение культуры межнационального общения у будущих офицеров. Важно определить основные компоненты культуры межнационального общения и пути ее формирования.

Следует выделить когнитивный компонент, который включает знания об особенностях отношений в многонациональных воинских коллективах. Различие воинских подразделений по уровню многонациональности приводит к существованию трех типов отношений в многонациональных воинских коллективах. Первый тип отношений складывается в воинских подразделениях, в которых преобладают военнослужащие славянских национальностей. Второй тип отношений формируется в воинских подразделениях, где военнослужащие разных национальных групп равны по численности и социальной активности. Третий тип отношений возникает в воинских коллективах, в которых преобладающей по численности и по влиянию выступает одна из национально-территориальных групп военнослужащих.

Также этот компонент должен включать знания о сущности межэтнических конфликтов. Важным элементом в когнитивном компоненте является представление о причинах межличностных этнических конфликтов в многонациональных воинских подразделениях, к которым следует отнести:

- негативное отношение к военной службе солдат отдельных национальностей, формирующееся под влиянием антиармейских и пацифистских настроений;
- наличие противоречивых национальных особенностей у военнослужащих, различие усвоенных с детства обычаев, норм, традиций общения и поведения, отсутствие реального опыта взаимоотношений с людьми других национальностей;
- наличие у некоторых военнослужащих националистических взглядов, установок как сформировавшихся до службы в армии, так и возникших во время службы из-за недостатков воспитательной работы;
- различия в религиозной ориентации отдельных народов, к которым принадлежат военнослужащие разных этносов, сохранение в их исторической памяти негативных стереотипов, проявляющихся в армейских условиях.

Важное место в культуре межнационального общения занимает и деятельностный компонент, который включает в себя навыки и умения по профилактике межнациональных конфликтов в воинском подразделении. Он основывается на усилении индивидуальной воспитательной работы, помощи в адаптации к военной службе, в заботе и внимании к военнослужащим различных на-

циональностей. Деятельностный компонент должен включать в себя и такое умение, как способность определить содержание складывающихся в многонациональном воинском коллективе национально-групповых отношений военнослужащих.

Опыт командиров и их заместителей по воспитательной работе свидетельствует о том, что самым действенным средством влияния на общественное мнение в этнических группах воинских подразделений служит индивидуальная воспитательная работа с их неформальными лидерами. Другое эффективное направление профилактики межличностных этнических конфликтов – создание в подразделении на открытой и гласной основе под контролем командиров и заместителей по воспитательной работе неформальных управляющих структур типа «солдатских советов национальностей» [2. С. 12].

Национальное воспитание, даже если оно принимает форму хорошо поставленного образования, должно иметь свою правовую основу. Лишь она гарантирует единение в нем культурных ценностей своего народа с общечеловеческим культурным опытом, накопленным по пути цивилизационного развития [3. С. 49].

Библиографический список

1. Беляков, Б.Л. Современный национализм: социально-политические и военные проблемы [Текст]: автореф. ...дис. д-ра филос. наук / Б.Л. Беляков. – М., 2006. – 52 с.
2. Молдамамбетов, К.М. Межличностные этнические конфликты в воинском коллективе и пути их разрешения [Текст] / К.М. Молдамамбетов // Право в вооруженных силах. – 2007. – №8. – С. 121-123.
3. Сизилеская, И.Н., Гессен, С.И. Всякое хорошо поставленное образование должно быть национально [Текст] / И.Н. Силезская // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 44-50.
4. Коммерсантъ власть. – 2006. – 4 сентября.
5. Цит. по: Мнацаканян, М.О. Национализм: идеальный тип и формы проявлений [Текст] / М.О. Мнацаканян // Полис. – 2007. – № 6. – С.24-35.

Дидактический потенциал современных средств оценивания результатов обучения

В настоящее время в системе российского образования широко распространяются современные средства оценивания результатов обучения, к которым в первую очередь нужно отнести тестирование, портфолио, рейтинговую систему. Как к любой инновации, отношение к ним бывает зачастую не критичным, а эффективность принимается бездоказательно. Однако первый опыт использования данных средств оценивания в российском образовании позволяет провести рефлексию их дидактического потенциала.

Если ещё несколько лет назад высказывались сомнения в возможности использования тестирования как всестороннего контроля, то уже к настоящему времени эти сомнения устраняются самой практикой преподавания. Итоговые экзамены по дисциплинам, изучаемым в средней и высшей школе, все чаще проводятся в тестовой форме, а сами тесты учебных достижений охватывают всё более широкое содержание образования, от медицины до теологии. Однако использование учебных тестов выявляет другую проблему, и эта проблема кроется в недостаточной грамотности их составления.

Современная тестология выдвигает к тесту учебных достижений целый ряд серьёзных требований. Перечислим их:

1. Задания в тесте должны располагаться в порядке возрастания их сложности.

2. Тестовое задание должно исключать возможность двоякого прочтения, неправильного осмысления.

3. Текст тестового задания должен исключить возможность угадывания правильного ответа.

4. Тексты вариантов ответов не должны быть громоздкими.

5. Количество дистракторов (вариантов неправильных ответов) в тесте должно быть достаточным (минимум три), а сами дистракторы – равно привлекательными для выбора учащегося.

6. Тестовые задания множественного выбора целесообразно сочетать с тестовыми заданиями других видов (на соотнесение, на выстраивание последовательности, на дополнение).

Легко увидеть, что немалая доля современных дидактических тестов, в том числе опубликованных в серьезных педагогических изданиях, не удовлетворяет вышеперечисленным условиям. А это ведёт к снижению надёжности контроля знаний и умений учащихся с помощью тестирования.

Курс «Современные средства оценивания результатов обучения» предусматривает не только обучение студентов основным требованиям к дидактическому тесту, но и систематическую тренировку обучающихся с целью сформировать у них умение определять наиболее типичные ошибки в составлении теста. После нескольких занятий студенты оказываются способными с лёгкостью определять такие ошибки и самостоятельно составлять качественные педагогические тесты. Вероятно, именно в подготовке будущих педагогов к грамотному использованию тестирования кроется путь к повышению эффективности этого средства оценивания.

Перейдём к рассмотрению такого средства оценивания учебных достижений, как портфолио. Как известно, существует несколько видов учебного портфолио: исследовательский, творческий, тематический и т.п. В практике российского образования речь идёт, как правило, о портфолио последнего вида. Учащиеся (студенты) получают в начале периода набор заданий по различным темам курса, которые они должны выполнить самостоятельно. На практике выполнение такого портфолио зачастую вырождается в механическое копирование учащимися работ товарища по учёбе без особого понимания их смысла. Для того, чтобы портфолио как современное средство оценивания был эффективен, он должен соответствовать важнейшему условию: оценивать с помощью портфолио необходимо *индивидуальные* достижения. Как этого добиться?

Во-первых, каждое из заданий тематического портфолио должно быть вариативным. При этом задания либо могут отличаться по уровню сложности (тогда выполнение более сложного задания оценивается выше), либо, что предпочтительнее, быть альтернативными, учитывающими индивидуальные особенности учащихся или студентов (например, задания аналитического или творческого характера).

Во-вторых, не следует ориентировать учащихся средней и высшей школы на безусловно отличное выполнение всех заданий портфолио. Достаточно указать максимальное количество баллов,

которым оценивается выполнение каждого задания, а также балльный ценз: общее количество баллов, которое должен набрать обучающийся для положительной оценки своей работы по данному курсу. Студент, работающий над портфолио, должен иметь возможность сконцентрироваться на выполнении тех заданий, которые наиболее соответствуют его особенностям и учебным интересам, другие задания ему достаточно выполнить «на общем уровне». Для того, чтобы защитить студента или учащегося от субъективизма преподавателя, необходимо чётко определить критерии, по которым начисляется то или иное количество баллов за каждое задание портфолио. Например: 3 балла – подбор газетных статей, публикаций Интернет и иных материалов по теме, 4 балла – подбор материалов с краткой письменной аннотацией, 5 баллов – подбор материалов с подробным письменным анализом и представлением основного содержания в схемах и таблицах.

Всё это и обеспечит создание индивидуального портфолио, затрудняя механическое копирование его разделов, и значительно повысит обучающий потенциал данного средства оценивания.

Наконец, охарактеризуем дидактические возможности рейтинговой оценки. На настоящий момент в высшей и средней школе наиболее распространён так называемый «академический» рейтинг, то есть ранжирование учащихся по их средней учебной успеваемости. Одним из главных преимуществ такого рейтинга является повышение учебной мотивации школьников, основанное на активизации их лидерских качеств: стремления быть первым, лучшим в классном коллективе. Для студентов высшей школы этот мотив, к сожалению, зачастую перестаёт быть референтным, а значит, использование «академического» рейтинга становится во многом нецелесообразным. Кроме того, применительно к педагогическому вузу «академический» рейтинг является показателем в большей мере ответственности и добросовестности, а не реального уровня сформированности педагогических умений студентов.

В практике преподавания используются, кроме того, так называемый «олимпийский» рейтинг (предполагающий ранжирование учащихся по количеству и значимости побед на олимпиадах, научных конкурсах и т.д.), а также «лидерский» рейтинг, оценивающий социальную активность обучающихся (выполнение общественных поручений, участие в кружках, клубах, проектах, мероприятиях).

Потенциал «лидерского» рейтинга в средней школе ещё не раскрыт в полной мере, а его эффективность во многом связана с тем, что эта разновидность рейтинга является накопительной и во многом определяет письменную характеристику выпускника школы, получаемую им вместе с аттестатом. Вопрос об оценивании педагогических умений студентов вуза с помощью «лидерского» рейтинга остаётся открытым, так как высокая общественная активность не всегда является показателем педагогической грамотности.

Подводя итог, укажем, что современные средства оценивания результатов обучения, использующиеся в практике российского образования уже более 15 лет, до сих пор в ряде случаев внедряются педагогами механически, без внимания к возможностям каждого из средств, что ведёт к недостаточному раскрытию их дидактического и воспитательного потенциала. Однако именно рефлексия и творческая адаптация особенностей тестирования, портфолио, рейтинговой оценки применительно к решению конкретных учебных задач способна значительно повысить их эффективность.

Библиографический список

1. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач [Текст]. – М., 1998.- 174 с.

© В.Г. Бужделев

Формы и методы оценивания учебных достижений студентов вуза

Процесс контроля знаний – один из наиболее трудоемких и ответственных этапов в обучении, связанный с острыми психологическими ситуациями как для учащихся, так и для преподавателя. Традиционные методы контроля успеваемости студентов, используемые в настоящее время, имеют определенные недостатки. Могут возникать трудности, связанные с отсутствием четко сформулированных стандартов знаний и конкретно очерченных объемов умений, достаточных для каждой положительной оценки; с субъективизмом преподавателей; взаимопомощью студентов; отсутст-

вием объективных критериев оценки и эффективных механизмов сравнения результатов обучения.

Анализ состояния обучения в высшей школе показывает, что существует противоречие между необходимостью готовить будущих специалистов к жизни в условиях иного типа социокультурного развития и системой отношений, в частности системой оценивания результатов обучения. Существующая система оценивания до сих пор не позволяет развивать самостоятельность и ответственность студентов в обучении, внутреннюю мотивацию деятельности и учения, умение планировать деятельность, принимать решения, которые будут необходимы им в профессиональной деятельности. Важность проблемы оценивания в практике обучения подчеркивается многими учеными (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, С.В. Близнюк, Ф.В. Костылев, Г.Ю. Ксензова, В.М. Полонский, И.И. Тихонов, И.А. Шадрикова, В.Ф. Шаталов).

В вузе, как и в средней школе, чаще всего используется традиционная пятибалльная система оценки учебных достижений. В литературе уже много было сказано о ее несовершенстве. Параллельно с ней развиваются десяти- и стобалльная оценка, обладающие большей дифференцированностью, внедряется рейтинговая система оценки, тестирование, портфолио.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление методов оценивания, используемых в вузе, подходов к оцениванию учебных достижений студентов вуза. Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Группа испытуемых состояла из 126 человек, из них 76 женщин и 50 мужчин, студенты 3-5 курса факультетов: физико-математический, педагогический, институт педагогики и психологии.

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы.

Респонденты показали достаточно высокий уровень информированности о формах и методах оценивания и обозначили большой их спектр. Среди них были контрольная работа - 66,8%, зачет - 43,2%, экзамен - 38,2%, тестовый контроль - 20,3%, устный индивидуальный опрос - 24,3%. При более глубоком анализе можно установить зависимость между названными методами и частотой их применения в практике высшей школы. Также стоит заметить, что недостаточное внимание со стороны преподавателей

уделяется таким нетрадиционным, но эффективным методам, как взаимопрос - 5%, самоконтроль - 15%. По нашему мнению, это связано с недостаточной разработанностью данных методов.

Наиболее часто применяемыми формами и методами в практике высшей школы были выделены устный индивидуальный опрос - 57%, письменный контроль - 54%, тестовый контроль - 33%. На основе анализа литературы и беседы с преподавателями данный факт можно объяснить тем, что данные методы позволяют провести объективную оценку достигнутого уровня знаний, умений и навыков при массовой их проверке, отличаются большой объективностью и, как следствие, позитивным стимулирующим влиянием на познавательную деятельность учащегося; исключают воздействие негативного влияния на результаты со стороны конкретного преподавателя; отличаются универсальностью, охватом всех стадий процесса обучения; многофункциональностью, возможностью быстрее понять, как дальше работать с данным студентом, а также скорректировать курс. Сами студенты предпочитают такие формы и методы оценивания, как программированный контроль, что является новшеством в практике оценивания и вызывает у них большой интерес.

На основе полученных данных можно говорить о том, что педагогическая оценка должна нести в себе функции и диагноза и прогноза. Осуществляя оценивание, педагог, с одной стороны, констатирует состояние знаний, умений, навыков, личностных характеристик, которые позволили добиться успехов, характер учебной деятельности, ее достоинства и недостатки. Этот педагогический диагноз может выступать основой для организации педагогом учебной деятельности, для ее индивидуализации, ориентиром для самого студента. С другой стороны, на основе текущего педагогического оценивания намечается и выставляется педагогический прогноз, который и выступает в роли того педагогического вектора, который, как закон, определяет характер деятельности преподавателя и студента.

В деятельности факультетов, кафедр и отдельных преподавателей складывается система форм и методов оценивания деятельности студентов. Возникают критерии оценки, соответствующие стандартам подготовки специалиста, но имеющие некоторую особенность, выделяются приоритеты в оценивании, возникают согласованные взгляды на то, как оценивать те или иные аспекты

деятельности студентов. Включение в эти системы современных форм и методов оценивания даст возможность повысить их эффективность и более эффективно достичь целей, стоящих перед высшей школой.

© К.М. Герасименко

Формирование субъектной позиции студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин

Необходимость формирования субъектной позиции студентов вуза определяется изменениями, произошедшими в российском обществе, которые требуют качественно новых подходов к подготовке педагога, способного к активной и эффективной жизнедеятельности, обладающего творческим мышлением, умеющего самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность.

Позиция (от лат. - положение) рассматривается как «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением» [1. С. 248]. Позиция характеризует место человека в его жизнедеятельности: является он истинным ее субъектом или живет, влекомый обстоятельствами. Она дает возможность представить то "пространство", где осуществляется "движение" человека, куда он включен объективно, и одновременно субъективное пространство, каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению.

Под субъектной позицией человека мы понимаем его внутреннюю позицию, основанную на системе отношений к миру, другим людям, самому себе, позволяющую ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь, совершать поступки и жизненные выборы. Формирование субъектной позиции студента в образовательном процессе вуза мы представляем как взаимодействие двух развернутых во времени процессов: внутренне детерминированного личностно-профессионального развития (самодвижения, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи) и внешнего по отношению к личности студента обучения. Идея формирования субъектной позиции студента заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель актив-

ности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, творческого).

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что самым плодотворным для формирования субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности является студенческий возраст, так как в социально - психологическом аспекте он характеризуется активностью познавательных процессов в освоении культуры и развитым уровнем познавательной мотивации.

Понимая под процессом формирования процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности [2. С. 144], мы говорим о том, что формирование субъектной позиции студентов представляет собой процесс и результат возрастания их самоорганизации, самоутверждения и самореализации в социокультурной, профессиональной среде вуза. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается нами как средство и условие субъектного преобразования его участников в едином пространстве взаимодействия.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы, создавая соответствующие педагогические условия, помочь студенту осознать потребность в самосозидании, инициировать самодвижение, устремленность к самосовершенствованию.

Продолжая характеристику понятия субъектная позиция, необходимо подчеркнуть, что она, судя по проведенному анализу, может включать когнитивно-оценочную, мотивационно-эмоциональную и поведенческую составляющие.

Когнитивно-оценочный и мотивационно-эмоциональный компоненты определяют стратегию личностно-профессионального поведения, поведенческий - характеризует реализацию этой стратегии.

Учитывая выделенные компоненты, мы определили показатели сформированности субъектной позиции студентов:

1. Устойчивая учебная мотивация.
2. Владение действиями, позволяющими решать учебную задачу (т.е. достигать цели).
3. Результативность, которая проявляется в конкретных итогах деятельности.

4. Готовность совершенствовать свою учебно-познавательную деятельность.

5. Активность в межличностных отношениях, умение вести диалог, решать конфликтные ситуации.

6. Творчество, самостоятельность в решении проблем, способность к быстрой перестройке деятельности, к выдвижению и реализации новых идей.

Приведенные выше критерии и показатели легли в основу разработки авторской методики определения сформированности субъектной позиции студентов.

Для диагностики субъектной позиции студентов мы решили использовать уровневую шкалу и выделили 3 уровня сформированности субъектной позиции: высокий, средний и низкий.

Низкий уровень предполагает внешнюю мотивацию обучения, потребность действовать по образцу, низкий уровень самостоятельности. Характерны: слабая выраженность мотивации достижений. Неумение выстраивать перспективу деятельности. Стремление отсрочить выбор. Иллюзорность, нереальность жизненных планов. Отсутствие четких ценностных ориентиров. Поступки характеризуются ситуативностью, одномоментностью. У таких студентов высокая тревожность, низкий уровень самоконтроля эмоций в поведении. Они независимы, у них отсутствуют определённые цели, которые стоило бы отстаивать, саморегуляция отличается малой адекватностью, гибкостью и осознанностью, несформированностью умения программировать собственные действия, то есть субъектная активность у них хаотична, ситуативна, малоосознаваема.

Для среднего уровня характерны осознанная активность, самостоятельность, адекватная самооценка. Мотивация достижений недостаточно высока, но эти студенты обладают множеством способностей, реализация которых позволяет достигнуть успеха как в личностном, так и в профессиональном становлении. Нуждаются в постоянной актуализации их субъектной позиции. Студенты ориентированы на практическую деятельность, отмечают ярко выраженные определенные рассогласования между целями, планами и результатами. Наличие потребности в самоорганизации в творческой деятельности, целеполагание и планирование этой деятельности, сформированность умения вносить коррективы в

первоначальную норму, уточняя ее с учетом ситуации и личностных установок.

Студенты, достигшие высокого уровня, инициативны, критически относятся к себе и результатам своей деятельности, стремятся к самосовершенствованию; у них внутренняя мотивация обучения и высокая мотивация к саморазвитию. Характерны: осознанность, рефлексивность, проективность самосознания, в том числе и профессионального. Высокий уровень мотивации достижений, самоконтроля. Ярко выражено стремление участвовать в познавательной деятельности эвристического уровня.

Библиографический список

1. Борытко, Н.М., Мацкайлова, О.А. Становление субъектной позиции учащихся в гуманитарном пространстве урока [Текст]: монография / научн. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград, 2002. – №1. – С. 51-56.

2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МАРТ», 2005. – 448 с.

© И.В. Задорожная

Мониторинг профессионального роста преподавателей ЯРИПК

В современной педагогической науке под мониторингом профессионального роста педагога понимается процесс длительного и целенаправленного отслеживания на основе диагностических методик хода и результатов образовательного процесса и профессионально-личностного роста педагога.

Профессиональное становление преподавателя предполагает процесс постоянного совершенствования профессиональной компетентности, развитие педагогической деятельности и личностных профессионально-значимых качеств.

Специфической чертой современного педагогического коллектива Ярославского индустриально-педагогического колледжа (ЯРИПК) является значительная неоднородность педагогов в плане их возраста, стажа работы и наличия квалификационной

категории, отсюда мониторинг является необходимым условием успешного развития карьерного роста педагога и повышения его материального благополучия.

Одной из приоритетных задач развития профессионального роста педагога является развитие и совершенствование субъектно-субъектных отношений и дальнейшее развитие аксиосферы преподавателя.

В педагогическом колледже для реализации данной задачи и повышения компетентности преподавателя создан комплекс организационно-педагогических условий:

- изменение структурно-функциональной модели управления педагогического колледжа через реорганизацию предметно-цикловых комиссий в кафедры с расширением функций и полномочий, направленных на развитие творческого потенциала педагога, на самообразование и саморазвитие, на использование наиболее результативных форм, методов и приемов в профессиональной подготовке будущих специалистов;

- развитие мотивации педагогов на повышение профессионально-педагогической компетенции через осознание ее важности, через введение действенной системы стимулирования педагогических кадров по результатам профессионально-педагогической деятельности;

- мониторинг качества подготовки специалиста через систему внутриколледжного контроля (входной контроль, рубежный и тематический контроль, компьютерное тестирование, диагностические контрольные работы, интернет-экзамены, промежуточная аттестация по системе ЕГЭ, комплексные и междисциплинарные экзамены, защита ВКР) как составная часть мониторинга профессионального роста педагога;

- совершенствование системы сертификации преподавателей ЯрИПК на соответствующих кафедрах ЯГПУ им. К.Д. Ушинского;

- расширение системы поощрений педагогов.

Мониторинг профессионального роста педагога ЯрИПК начинается с первых шагов педагогической деятельности. В колледже функционирует «Школа молодого педагога», где решаются вопросы учебно-методической поддержки молодых преподавателей, планируется совместная педагогическая деятельность с педа-

гогом – наставником, решаются проблемы психологической адаптации, разрабатывается траектория профессионального роста.

В течение учебного года на заседаниях ПЦК, в ходе собеседования администрации колледжа с преподавателями проводится анализ профессиональной деятельности педагога, который позволяют определить уровень его профессионального развития за определенный период, например, межаттестационный, а администрации колледжа выделить 3 основные группы педагогов:

- преподаватели, работающие на полном доверии;
- преподаватели, работа которых требует эпизодического контроля;
- преподаватели, требующие постоянной методической поддержки и контроля администрации.

Повышение профессионально-педагогического роста педагога происходит через различные активные педагогические формы (тематические педагогические советы, конференции, семинары, методические объединения, работа различных творческих групп), которые помогают ему определить свои педагогические проблемы, профессиональные позиции, основные направления саморазвития, возможные механизмы повышения своей профессионально- педагогической компетентности. Особое внимание в процессе мониторинга профессионального роста педагога отводится оценке качества научно-методического сопровождения преподаваемых дисциплин и научно-исследовательской деятельности, эффективности результатов внедрения инновационных и авторских технологий в учебный процесс.

В колледже введена рейтинговая система оценки деятельности педагога по следующим показателям:

- результативность образовательной деятельности;
- участие в инновационной деятельности;
- эффективность деятельности педагога;
- осуществление условий для реализации образовательной деятельности;
- социальный критерий;
- участие в работе органов государственно-общественного управления.

Анализ сегодняшнего состояния деятельности педагогического коллектива ЯрИПК показывает, что мониторинг профессионального роста педагогов направлен на реализацию профессио-

нально-педагогической компетентности преподавателей, на повышение качества подготовки будущих специалистов.

© А.А. Погодина

Проблема бытового терроризма как явление современной школы

Одной из страшнейших болезней современного общества является терроризм, одной из социальных патологий человека такого общества – направленность на агрессию и насилие.

В своей работе мы солидарны с определением сущности «терроризма», предоставленным И.И. Соковней. Ученый определяет данное понятие как насильственные акты, совершаемые против лиц или объектов, находящихся под защитой международного права. Как показывает жизненная практика, терроризм характеризуется не только причинением непосредственно физического вреда личности, но и психическим подавлением. Террористическое поведение отличают гнев, отвращение и презрение иной группы, человека, культуры. В большинстве случаев причиной возникновения данных эмоций и отношений является неприятие рядом с собой иного мира как достойного и самодостаточного. Следовательно, основой террористического поведения может быть рассмотрена интолерантность, которую мы понимаем как качество личности, отражающее негативное отношение и направленность на неконструктивное взаимодействие (конфронтация, конфликт, подавление) с людьми и группами людей иной национальной, социальной, культурной принадлежности, иных взглядов, стиля мышления и поведения.

Интолерантные установки проявляются в деятельности человека в тех или иных террористических действиях. В этой связи возможно употребление понятия «бытовой терроризм» – утверждение себя, своих позиций в микросреде за счет подавления слабых. Бытовой терроризм может проявиться в любых сообществах людей: семье, профессиональном коллективе, учебном заведении. Игнорирование и ущемление прав другого, насмешки и оскорбления, подавление и порабощение, физическое насилие над более слабым – типичные черты бытового террориста. Рассматривая

психологическую природу бытового терроризма как проявления интолерантности, необходимо описать процесс его возникновения.

Основным проявлением бытового терроризма является агрессия. Однако агрессия как форма поведения – последнее звено, непосредственная демонстрация личностью своего отношения к тому или иному объекту. Мы предполагаем, что начало этой цепочки лежит в формировании негативных эмоций. Обладая оценочно-регулятивной функцией, такие эмоции влияют на формирование определенной оценки объекта, а в дальнейшем и отношения. На основе отрицательного отношения к объекту бытовой террорист осуществляет определенные деконструктивные действия, которые со временем начинают характеризовать поведение человека и становятся устойчивыми. Так возникают поведенческие нарушения, свойственные бытовому террористу. Закрепляясь, поведенческие реакции подогревают отрицательные эмоции, и ситуация повторяется.

По нашему мнению, в условиях целенаправленной и грамотной психолого-педагогической работы проявления бытового террористического поведения возможно приостановить на любом этапе. При обнаружении у воспитанника негативных эмоций по отношению к другому возможна коррекция эмоционального состояния, обучение способам саморегуляции, подключение когнитивной сферы к оценке объекта (увеличение знаний о положительных сторонах другого, воспитание ответственности за свои поступки и др.).

В случае формирования отрицательного отношения возможны оказание помощи в преодолении стереотипов и снятии негативных атрибуций (приписываемых признаков), проведение значимых для обеих сторон дел с их вовлечением в процесс организации, использование техник нейролингвистического программирования и др.

Этап террористических действий приобретает рациональную основу, т. к. между «террористом» и «жертвой» возникает реальное взаимодействие неконструктивного характера. Однако на данном этапе можно снять напряженность и «заглушить» террор за счет обучения культуре поведения и общения, поиска и формирования между «террористом» и «жертвой» общих ценностных ориентаций, психологических универсалий, формирования общественного мнения в ближайшем окружении «террориста», неодобре-

ния подобных действий, психокоррекционной работы с «жертвой» (смена тактики поведения и др.).

На последнем этапе деятельность зависит от формы поведенческих нарушений (поведения, не приемлемого с позицией общества). Необходимо подключение специалистов (социальный педагог, психолог, психотерапевт), установление четких правил поведения, применение техник нейролингвистического программирования и техник бихевиоральной терапии (смена представлений о «жертве», обществе в целом, своем месте в нем, изменение стандартов поведения и т. д.), воспитание в атмосфере доброжелательной требовательности, психокоррекционная работа с «жертвой».

Отметим, что проявления бытового терроризма могут быть подвержены профилактике, в основе которой – формирование толерантности у детей и подростков, обучение конструктивным способам снятия гнева и агрессии. Отсутствие культуры позитивного взаимодействия с различными субъектами социума стимулирует проявление различных форм бытового терроризма по отношению к его представителям.

Таким образом, специфической чертой педагогической деятельности по преодолению бытового терроризма в школьной среде и основным условием ее успешности является единство воспитательной и психологической работы.

В основу профилактики и коррекции бытового терроризма могут быть положены следующие принципы.

- Принципы единства воспитания и психокоррекции.
- Принцип опоры на положительное в ребенке.
- Принцип фасилитации.
- Принцип помощи в социально-психологической умелости, которая определяется как набор умений, дающий возможность анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого человека, способствующее саморазвитию личности, исключая психологическое насилие [1. С. 27].
- Принцип создания толерантной образовательной среды.
- Принцип рефлексии.

Определим наиболее эффективные методы и формы воспитательной работы по профилактике и коррекции бытового терроризма как проявления интолерантности.

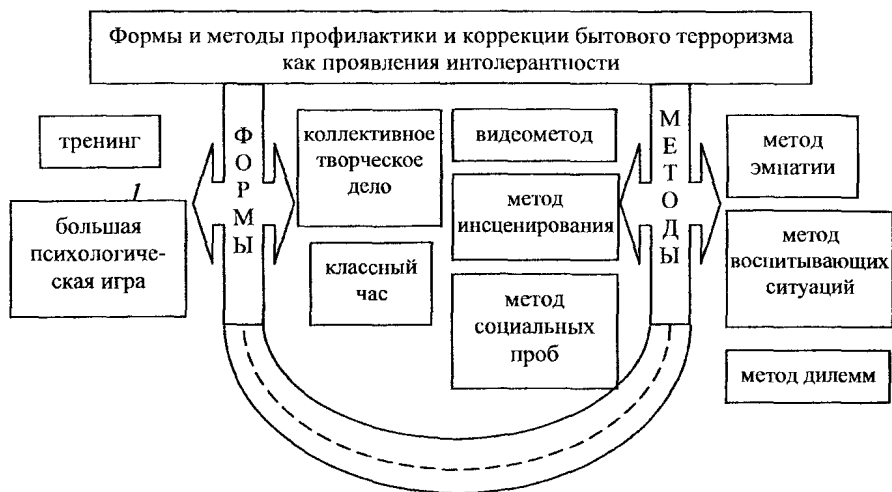


Схема 1. Формы и методы профилактики и коррекции бытового терроризма как проявления интолерантности

Обозначенные нами формы и методы воспитания являются всего лишь своеобразными педагогическими инструментариями, применяемыми в воспитательных, реже коррекционных целях. Эффективность работы педагогов по преодолению и коррекции бытового терроризма во многом обусловлена целенаправленностью и планомерностью работы педагогов и психологов, самостоятельной деятельностью детей, интенсивностью их взаимодействия и общения друг с другом.

Библиографический список

1. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними [Текст] / пер. с нем. Н. Скородума. - СПб., 2000. - 217 с.

Различные взгляды на сущность системного подхода

При использовании понятия «системный подход» неизбежно возникают два вопроса: любой ли объект правомерно рассматривать как систему или существуют определенные границы, которых должен придерживаться исследователь, и что, собственно, подразумевается под системностью и каковы критерии, при помощи которых возможно оценить использование или игнорирование системного подхода в данной ситуации. Разумеется, разные ученые отвечали на эти вопросы по-разному, следствием чего стало появление различных взглядов на суть системного подхода. В следующих разделах статьи я постараюсь свести разнообразные воззрения к максимально общей классификации. В ходе работы были выявлены два основных взгляда на системный подход и две точки зрения, существующие внутри одного из взглядов. Основные взгляды представляют собой развернутые ответы на первый из вопросов, сформулированный в начале статьи. Точки зрения являются ответами на второй из вопросов.

Объектно-натуралистический взгляд. Данное толкование системного подхода особенно популярно в естественных науках. Ответ на первый вопрос оно предусматривает следующий: системный подход имеет свою четко определенную область применения. Границы данной области могут быть заданы структурными (для вещественных систем) или временными параметрами (например, для философской концепции). Важнейшим элементом структурного ограничения служит эмерджентность, то есть невозможности сведения свойств системы к механической сумме свойств ее отдельных компонентов, и ее нахождение позволяет отнести объект к системам. Временные рамки обычно приурочены к появлению первых трудов по системному подходу как отдельному направлению (начало XIX века). В качестве примера структурного ограничения можно привести взгляды Ю.А. Шрейдера, который писал о неких «сложных» или «живых» системах, которые только и могут быть предметом изучения при помощи системного подхода. Хронологическое ограничение можно проиллюстрировать с помощью воззрений А.В. Кацуры и В.П. Кузьмина. По их мнению, взгляды ученых, которые жили до середины XX века, неправомерно исследовать с позиций системного подхода и находить в них

какие-то его элементы. Можно говорить в таких случаях лишь о пред- и протосистемных представлениях, которым определенные мыслители отдавали дань. Таким образом, попытка, скажем, Л.К. Науменко и О.Ф. Андерле рассматривать с позиций системного подхода философию Гегеля и Лейбница соответственно не имеет под собою оправданной научной основы [2]. Ответ на второй вопрос аналогичен ответу на первый (то, что выходит за структурные или хронологические рамки, не обладает системностью ни в какой степени).

Методологический взгляд. Ответ на первый вопрос: объект системой делает отношение к нему субъекта. Ответ на второй вопрос предполагает определенный перечень критериев и допускает использование двух точек зрения, которые можно условно назвать статической и динамической. Первая их них решает главную проблему методологического представления, рассматривая мышление в отношении объекта как уже сложившееся. При этом каждый признак системного мышления не вытекает из предыдущих и не вызывает последующие, а складывается вместе с ними в единую картину. Типичными представителями статической точки зрения были Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг. Согласно их представлениям, существуют следующие принципы системного подхода: у описания элементов нет самодовлеющей характеристики; один и тот же материал обладает разными параметрами и функциями; исследование системы не отделимо от изучения условий ее существования; целое порождается частным и частное – целым; причинные объяснения нередко неудовлетворительны; изменение системы чаще суть самоизменение [3].

Динамическая точка зрения, напротив, рассматривает системное мышление как некий процесс, основным признаком которого является взаимосвязанность этапов и строгая последовательность их во времени. Наиболее ярко подобное воззрение проявилось в трудах Ю.А. Конаржевского, отчасти В.П. Кохановского, А.А. Ляпунова. Ю.А. Конаржевский выделял следующие принципы («черты»): рассмотрение предметов как систем; выявление в системе определенного множества элементов; установление способа связей между элементами; определение иерархии в системе; выявление связи системы с внешней средой; выделение системообразующих связей; рассмотрение частей системы как систем; познание свойств системы через ее элементы, а элементов – из ха-

рактических систем; фиксация предмета системного анализа в непрерывном изменении [1]. Нетрудно видеть различие между этими точками зрения на примере данных иллюстраций. Исследователь, придерживающийся первой из них (статической) может, допустим, сначала признать, что изменения системы вызываются некими эндогенными факторами, а затем признать, что самодовлеющей характеристики у описания элементов нет. Никакой методологической ошибки здесь не будет. В отношении же принципов Ю.А. Конаржевского подобную операцию безболезненно проделать не удастся: если начать рассмотрение системного подхода с седьмого принципа, то становится ясным, что он не имеет смысла без предварительного обращения к принципу второму и тем более первому.

Библиографический список

1. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: Челябинский пединститут, 1978. – 104 с.
2. Садовский, В.Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем [Текст] // Системные исследования. Ежегодник / ред. Н.Г. Алексеев. – М.: Наука, 1978. – С. 7 – 25.
3. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методол. пробл. соврем. науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

© Е.С. Игнатенко

Неопределенность как одно из условий принятия решений

В настоящее время всё чаще используется слово «неопределенность» как термин, характеризующий некоторые реалии в научной сфере (теория вероятностей, математическое моделирование, лингвистический перевод, психическое бессознательное и др.), так и как понятие, описывающее состояния человека, в котором он находится в момент обыденной деятельности.

Современные динамические условия жизни постоянно сталкивают человека с чем-то неизвестным, непонятным, заставляя принимать решения, делать свой выбор. Под принятием решения понимается *сознательный* выбор из имеющихся альтернатив

единственного варианта действия, позволяющий человеку добиться наибольшей эффективности.

Теоретически существует три типа условий, в которых принимаются решения:

- условия определенности, в которых каждая альтернатива решения приводит к единственному результату, и, следовательно, имеется функциональная, однозначная зависимость результатов от альтернативных вариантов решения;

- условия риска, в которых каждое альтернативное решение может с определенной вероятностью привести к одному из нескольких результатов, т.е. имеется зависимость результатов от принимаемых решений;

- условия неопределенности, в которых каждая альтернатива может привести к одному из нескольких результатов, причем даже зависимость исходов от альтернативы решений отсутствует.

Например, выбор решений в условиях определенности предполагает, что результат каждого действия известен, субъект, принимающий решение, обладает необходимой и достаточной информацией по состоянию объекта. Важно отметить, что эффективным решение можно считать в том случае, если не существует другого решения, имеющего более высокие оценки хотя бы по одному критерию эффективности.

Неопределенность – свойство или степень «недостатка ясности в ситуации или стимуле, которую способен выдержать субъект...; значения, которые не определены или не могут быть определены (то есть зафиксированы)» [2. С. 507]. Следует отметить, что до сих пор проблема определения содержания понятия неопределённости остаётся не до конца раскрытой и изученной.

Рассмотрим понятие «неопределенность» с точки зрения разных сфер научной мысли.

Ю.Н. Арсеньев утверждает, что под неопределенностью следует понимать отсутствие, неполноту, недостаточность информации об объекте, процессе, явлении или неуверенность в достоверности информации. Неопределенность обуславливает появление ситуаций, не имеющих однозначного исхода (решений) [1. С. 145]. Отсюда следует, что ситуация неопределенности ставит процесс самоопределения субъекта в условия бесконечного выбора путей, альтернатив и возможностей.

С точки зрения телеологии неопределённость трактуется в двух ракурсах: как отсутствие или нефиксированность цели (вне зависимости от принципиальной достижимости или недостижимости этой цели) и, в смысле совершенства и завершенности, неопределённость может выступать как несовершенное и незавершенное.

В моделях классической логики неопределённость – это ситуация, которая имеет место, когда один и тот же объект обладает взаимоисключающими свойствами, при этом, если они количественно равны в отношении, исключающем друг друга, неопределённость абсолютна.

С точки зрения семантики неопределённость можно охарактеризовать как недостаток, нехватку, размытость, скрытость смысла или же его отсутствие, точнее, отсутствие определённости.

Таким образом, неопределённость может выступать как состояние, в котором что-то не отделено от иного, не ограничено, не оформлено, не имеет предела. На это значение термина указывают исследования середины XX века. Например, В.С. Готт и А.Ф. Перетурин отмечают, что неопределённость – одна из форм объективного существования явлений мира, ее можно охарактеризовать при помощи такого признака, как отсутствие резких границ между свойствами и состояниями явлений природы; П.И. Визир и А.Д. Урсул утверждают, что неопределённость – это категория для обозначения необособленности объекта в том или ином отношении от иных объектов [5. С. 17].

К.-Г. Юнг в своей работе «Архетип и символ», определяя структуру человеческой психики, отмечал, что содержание бессознательного всегда остаётся для сознания до конца неопределённым – даже самое практическое содержание сознания имеет вокруг себя «полумглу неопределённости» [5,42]. Можно предположить, что неопределённость предшествует определённости, являясь фоном её появления.

Кроме того, как отмечает А.С. Борщов, можно показать, что неопределённость присутствует не только на начальных и финальных стадиях любого действия и принятия решения, но также характеризует их любой этап. Неопределённость является объективным основанием реальности, основной характеристикой становления, перехода от вероятностного возможного к определё-

ному действительному. Вместе с тем, неопределённость может мыслиться и как виртуальное или симулятивное [3. С. 3-6].

В европейской философии признание неопределённости как объективной и универсальной характеристики бытия впервые находит отражение у Гегеля. Если принять, что всё в мире пронизано противоречиями, то неопределённость признаётся абсолютно универсальной характеристикой всего существующего, признание объективности случайности [6. С. 186-225]). Таким образом, именно у Гегеля появляются представления о всеобщем характере неопределённости, при этом абсолютная неопределённость рассматривается как идеализация.

Следует отметить, что неопределённость может выступать не только как изначально сокрытое, потаённое, но и как то, что было открыто, но впоследствии, в результате погружения в неочевидную самоочевидность, в результате засорения, перетолкования и интерпретаций, вновь стало неопределённым.

Большинство реальных жизненных задач содержат в себе в том или ином виде неопределенность. Качество состояния неопределенности может быть различным. Например, Е.С. Вентцель различает три типа неопределенностей [4. С. 206]:

- неопределенность целей (отражается при постановке задачи при выборе отдельных критериев или всего полезного эффекта);
- неопределенность наших знаний об окружающей обстановке и действующих в данном явлении факторах (неопределенность среды);
- неопределенность действий партнёра.

Кроме рассмотренной выше классификации неопределенности существует и другая, в которой учитывается тип неопределенности с точки зрения отношения к случайности. Эта классификация включает следующие типы неопределенности:

1. стохастическая (вероятностная) неопределенность;
2. неопределенность нестохастического вида (по выражению Е.С. Вентцель – «дурная неопределенность»), при которой никаких предположений о стохастической устойчивости не существует;
3. промежуточный тип неопределенности (решение принимается на основании каких-либо гипотез о законах распределе-

ния случайных величин, возможно несовпадение результатов личностного принятия решения с реальными условиями).

Неопределённость проявляется в бытии человека разнообразными способами, и в зависимости от этих способов может играть как негативную (пугающую, наполняющую тревожностью), так и позитивную роль. Неопределённость является не только свойством процесса познания, но также связана с творчеством. Без неопределённости, выражающейся в возможности создания нового, того, чего ещё нет, не было бы развития человеческой мысли.

«Неопределенность – не просто неизбежный этап в движении человеческой мысли, этап, может быть досадный своей мучительной смутностью. Неопределенность необходима, поскольку несет момент, подготавливающий человека к развитию в неожиданных плоскостях и направлениях» [6].

Библиографический список

1. Арсеньев, Ю.Н. Принятие решений [Текст] / Ю.Н. Арсеньев. - М.: Юнити-Дана, 2003. – 272 с.
2. Большой толковый психологический словарь [Текст]: в 2-х т. - М., 2000. - Т. 1.
3. Борщов, А.С. Неопределённость в структуре бытия человека [Текст] // Социокультурные измерения существования человека: межвузовский научный сборник / А.С. Борщов. - Саратов: Изд-во Саратовского государственного технического университета, 2000. - С. 3-6.
4. Вентцель, Е.С. Исследование операций. Задачи, принципы, методология [Текст] / Е.С. Вентцель. – М.: Наука, 1988.- 208 с.
5. Визир, П.И. Урсул, А.Д. Диалектика определенности и неопределенности [Текст] / П.И. Визир, А.Д. Урсул. - М., 1971.
6. Готт, В.С, Перетулин, А.Ф. О некоторых философских предпосылках определения физического смысла волновой функции [Текст] / В.С. Готт, А.Ф. Перетулин. - М., 1970.

СЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

© С.Ю. Родонова

Принципы педагогического сопровождения трансформации этнокультурных стереотипов в процессе обучения иностран- цев русскому языку

Тенденция интернационализации образования и возрастания роли международного сотрудничества в современном российском образовании обусловила актуализацию такого направления деятельности российских вузов, как обучение иностранных студентов, особенностями которого является обучение на неродном языке, предполагающее учет национально-специфического опыта учебной деятельности в условиях интенсивной социальной адаптации и межкультурного взаимодействия.

В научной литературе по кросс-культурной психологии социальная адаптация понимается как один из механизмов аккультурации.

Важным в теории аккультурации является положение о том, что самым удачным типом межкультурного взаимодействия является интеграция, то есть процесс идентификации как со старой, так и с новой культурами. Совершенно очевидно, что для достижения интеграции необходимо взаимное приспособление, которое выражается в идее о том, что не только иностранный студент должен приспосабливаться к новым для него условиям обучения, но и должны существовать специальные мероприятия для обеспечения необходимых педагогических условий успешного прохождения обучения.

Основу педагогического сопровождения изменения представлений о стране пребывания в процессе изучения русского языка должны составлять стратегии воспитания, сформулированные М.И.Рожковым: культурологическая и экзистенциальная.

Культурологическая стратегия согласно позиции М.И.Рожкова обеспечивает инкультурацию индивида, то есть его «врастание» в этническое сообщество. В процессе инкультурации выделяются два этапа, позволяющие индивиду достичь культурной идентичности: на первом этапе «инкультурация характеризу-

ется целенаправленным воздействием на молодого человека с целью формирования у него адекватных навыков, необходимых для нормальной социокультурной жизни»; «второй этап ... обеспечивает членам общества возможность принять на себя ответственность за экспериментирование в культуре, внесение в нее изменений различного масштаба. Гармоничное и последовательное развитие обоих этапов инкультурации завершается формированием менталитета личности — совокупности установок и предрасположенностей индивида действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом» [3. С. 58]. Ценной для нашего исследования является мысль о целенаправленности воздействия на индивида для формирования у него навыков, необходимых в качестве инструмента социализации в чужой культуре.

Следует отметить, что в отношении иностранных студентов, изучающих русский язык и временно живущих в России, уместнее говорить не об инкультурации, а об аккультурации. «Аккультурация означает феномен, появляющийся тогда, когда группы индивидов из разных культур вступают в непосредственный и продолжительный контакт, последствиями которого являются изменения элементов оригинальной культуры одной или обеих групп» [1. С. 205]. Аккультурация позволяет индивиду сохранить собственную культурную идентичность и овладеть элементами новой для него культуры с целью собственной социализации. На наш взгляд, в отличие от инкультурации аккультурация не предполагает второго этапа, свойственного инкультурации: иностранец, адаптирующийся к жизни в чужой стране, вряд ли нуждается в том, чтобы у него сформировалось чувство ответственности за экспериментирование в чужой культуре. Он, скорее, нуждается в формировании чувства ответственности за свое поведение в процессе функционирования в чужой культурной среде.

Воспитание чувства ответственности у иностранца, находящегося в процессе аккультурации, предполагает использование второй необходимой для его педагогического сопровождения стратегии, выделенной М.И.Рожковым, — экзистенциальной. «Для понимания экзистенциального подхода к воспитанию, — пишет ученый, — необходимо обратиться к трудам известного психолога В.Франкла, который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии: смысл человеческого существования. Свобода в понимании В.Франкла — это прежде всего свобода

стать другим. Экзистенциальный анализ считает человека существом, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям. В этом качестве человек характеризуется двумя онтологическими характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая выражается в постоянном выходе человека за пределы самого себя, в направленности его на что-то существующее вне его. Вторая выражается в возможности человека подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны» [3. С. 59].

Экзистенциальная стратегия применительно к педагогическому сопровождению изменения представлений иностранных студентов о стране изучаемого языка должна, на наш взгляд, учитывать культурную принадлежность обучаемых. Члены индивидуалистических культур (в нашем случае американской) имеют четкое представление о свободе. В их сознании индивидуальную свободу может ограничивать только закон, необходимость исполнения которого диктуется регламентацией общественной жизни. В связи с таким отношением к категории «свобода» у американских студентов педагогическое сопровождение их аккультурации может проходить без затруднений, поскольку они охотно соглашались на предложение о «свободе стать другими». В данном случае, безусловно, речь идет о предложении личностного развития, попытки реализоваться в новых культурных условиях и одновременно осознать собственную культурную идентичность.

Что касается «выхода за пределы самого себя» и возможности «посмотреть на себя со стороны», то в таких психологических попытках члены индивидуалистических культур, в частности американской, могут испытывать затруднения. Что значит «посмотреть на себя со стороны»? Это значит, увидеть себя глазами членов группы, команды, коллектива. Для студента-индивидуалиста это достаточно трудно, поскольку в индивидуалистических культурах личность не зависит от мнения коллектива, что даже дало возможность одному из американских антропологов так охарактеризовать русскую (являющуюся коллективистской) личность: «Теплая, человеческая, очень зависимая, стремящаяся к социальному присоединению, эмоционально нестабильная, сильная, но недисциплинированная личность, нуждающаяся в подчинении властному авторитету» [6]. Однако современные американские студенты, испытывающие тяготение к дому, опеке родителей,

совету преподавателя, склонны к экзистенциальному взгляду на жизнь – педагогическое сопровождение должно вооружить их необходимыми умениями, чтобы развить событийно значимое отношение к новой культурной среде.

Библиографический список

1. Агеев, В.С. Психология межгрупповых отношений [Текст]/ В.С.Агеев. - М., 1983. - 120 с.
2. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию[Текст] / Н.М. Лебедева. - М.: Ключ-С, 1999. - 224 с.
3. Рожков, М.И. Юнобология [Текст]/ М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 313 с.
4. Стернин, И.А. Очерк американского коммуникативного поведения [Текст]/ И.А.Стернин, М.А. Стернина. - Воронеж, 2001. - 180 с.
5. Diliginsky "The West" in Russian Mentality[Текст] / Diliginsky, Guerman, S.Chugrov. – NATO, Brussels: Office for Information and Press, 2000. - P. 4-41.
6. Kaplan, B. (Ed.) Studying personality cross-culturally [Текст]/ B.Kaplan. – N.Y., 1961.
7. Triandis, H. Individualism and Collectivism [Текст]/ H.Triandis. - Westview, 1995.

© Е.Н. Лекомцева

Взаимодействие органов ученического самоуправления в школе

Все разговоры о воспитании будут идти впустую до тех пор, пока о школе будут говорить как об образовательном учреждении. Главная задача школы – воспитание, а обучение – это ее подчинённая задача. И этот принцип действует для всех школ, даже для тех, где готовят будущих доцентов (А.В. Мудрик). Проблема воспитания является предметом всестороннего общепедагогического, исторического, социально-педагогического анализа, в ходе которого фиксируются основные цели, условия воспитания, методы.

К сожалению, воспитание как наиболее сложное и трудоёмкое педагогическое явление часто обделено вниманием. В современной педагогической практике невладение методикой воспитания не так «заметно», как невладение методикой обучения. Второе сразу видно: оно скажется на первой же контрольной. А ведь как часто бывает, что за уровень воспитания школа не отвечает. Воспитание рассматривается как некое сопутствующее явление деятельности учителя. А между тем 2 млн. подростков предпочли школе подворотню. Почему? Ответ может быть только один: школа не согрела их душу, не заинтересовала знаниями, не дала возможность почувствовать себя людьми.

За последние 20 лет в 10 раз возросло число умственно отсталых детей. Появился новый термин: дети-децелераты, это те, у которых задержка физического и интеллектуального развития. Как остановить социальную деградацию? Как повысить эффективность воспитания, качество нашей работы?

Одним из важных факторов организации воспитательного процесса в школе является самоуправление – демократический способ организации коллективной жизни, способ организации жизнедеятельности ученического сообщества, которая предполагает развитие самостоятельности учащихся в принятии и реализации решений для достижения групповых целей.

К сожалению, как показывает опыт, далеко не все педагоги владеют навыками организации коллективной жизни учащихся. И если на уровне школы ещё предпринимаются попытки как-то организовать внеклассную деятельность, то на уровне класса кроме контроля за успеваемостью, посещаемостью и периодических нотаций и нравоучений по поводу «неуспехов» ничего не делается. Многие мероприятия, навязанные свыше, вызывают протест у учащихся, а от этого проходят формально, «для галочки». Ученики скучают или активно голосуют «ногами» против.

Во многих школах работают советы старшеклассников, советы клубов и т.д., куда входят представители разных классов. Работа советов дела представляет возможности для проявления активности учащихся, удовлетворения их интересов. Однако часто советы работают сами по себе: планируют и проводят мероприятия, анализируют их, а в классах ничего не знают об интересной жизни школы. Налицо некоторая оторванность, автономность органов самоуправления школы от классных коллективов.

Как сделать, чтобы все учащиеся стали субъектами воспитательного процесса?

Очевидно, что составной частью системы управления школой и частью воспитательной работы должно выступать ученическое самоуправление не только на уровне школы, но и на уровне каждого классного коллектива. Кроме того, необходимо продумать механизм взаимодействия органов ученического самоуправления.

Изучение опыта работы ученического самоуправления школ г. Ярославля и Кировской области позволяет утверждать: ученическое самоуправление может стать определяющим фактором организации воспитательного процесса в школе, если будет:

- спроектирована управленческая модель организации ученического самоуправления как составной части целостной управленческой и воспитательной систем школы;

- обеспечена готовность педагогического коллектива к организации ученического самоуправления и роль классного руководителя как организатора самоуправления в ученическом коллективе.

Органы ученического самоуправления в школы могут быть представлены следующим образом: совет дежурных командиров (ДК), совет клубных центров, кружков (если такие есть в школе), совет старшеклассников, временные советы дела, конференция учащихся среднего звена, конференция старшеклассников.

Дежурный командир класса избирается на месяц, то есть каждый может попробовать себя в роли “начальника” и “подчиненного”. Дежурные командиры классов входят в совет дежурных командиров, который собирается для обсуждения дел в строго определенное время и по мере необходимости. Председатель совета дежурных командиров входит в совет старшеклассников. Совет дежурных командиров - связующее звено между классами. Дежурные командиры обязательно входят во временные советы дел.

Работая в составе советов дел, учащиеся сами продумывают предстоящие дела, выбирают ответственных за их организацию и проведение, а по завершению – анализируют их. Анализ является предпосылкой развития способности к рефлексии и совершению осознанного выбора. Самоуправление в школе вообще не развивается, если отсутствует ситуация выбора путей решения поставленной проблемы.

Задача педагогов: создание условий для того, чтобы учащиеся самостоятельно ставили цели деятельности и принимали важные для класса решения, управляли ходом событий в классе и клубных объединениях. Оптимальное соотношение педагогического руководства и самоуправления в жизнедеятельности коллектива, стимулирование самодеятельности учащихся в процессе организации деятельности создают благоприятные условия для самореализации и саморазвития учащихся. Каждый человек в школьном возрасте хочет узнать свои возможности. Чтобы узнать себя, надо начать действовать. Часто можно слышать от школьников, что у них нет организаторских способностей. Одни сами сделали вывод об их отсутствии, даже не попробовав свои силы на деле; другие - наоборот, в силу того, что самооценка завышена, разочаровываются в себе в случае неудачи. Последствия и в первом, и во втором случаях весьма плачевны – неверие в свои силы, снижение активности и др.

Через свое участие в решении проблем класса, школы учащиеся учатся принимать решения, выходить из сложных ситуаций, что создает определенные условия для выработки основного мотива конкурентоспособной личности – мотива преодоления.

Участие в работе органов самоуправления развивает инициативу и ответственность.

© Т.В. Макеева

Воспитание патриотизма у учащихся в учреждениях дополнительного образования

Состояние воспитания, тенденции развития и актуальные его проблемы являются, с одной стороны, проекцией общегосударственных проблем, социокультурной динамики общества. В связи с этим анализ воспитания позволяет не только содействовать развитию социальной политики в области воспитания, но и актуализировать внимание на тех социально-экономических, культурных и политических аспектах общественной жизни, которые определяют тенденции развития государственной и общественной политики воспитания на долгосрочную перспективу.

С другой стороны, состояние воспитания и тенденции его развития отражают массовую воспитательную практику, которая,

откликаясь на общегосударственные и общественные проблемы, развивается все же не идентично с ними, а имеет свои особенности, обусловленные наличием опыта воспитательной деятельности, традиций воспитания, уровнем подготовки учителей и педагогов в целом к воспитательной деятельности, их пониманием сущности, содержания, целей и задач воспитания.

Противоречия между этими двумя сторонами современного воспитания (государственно-общественным и массово-практическим) являются движущими силами развития воспитания, полем актуальных и перспективных проблем научных исследований.

Значительное внимание государства к патриотическому воспитанию в последние годы вызвало бурный рост научных исследований по данной проблематике, оно стало одним из самых изучаемых по отношению к другим видам воспитания.

Анализ мнений ученых и практиков показывает, что в современных условиях патриотизм идентифицируется на уровне следующих личностных качеств – это любовь к большой и малой Родине, готовность выполнить конституционный долг, современное патриотическое мировоззрение, соответствующие установки и ценности, социальная толерантность, в том числе религиозная и национальная, общественно значимые поведение и деятельность.

Патриотом можно считать человека, постоянно укрепляющего свое физическое и нравственное здоровье, хорошо воспитанного, образованного и просвещенного, имеющего нормальную семью, почитающего своих предков, растящего и воспитывающего в лучших традициях своих потомков, работающего во благо Отечества, участвующего в общественных мероприятиях или организациях патриотической ориентации, то есть направленных на решение задач, связанных с обустройством и развитием своей Родины.

Нельзя забывать и о том, что на целевом уровне патриотическое воспитание детей и молодежи, помимо направленности на формирование социально значимых качеств, фокусируется на достижении других целей воспитательного процесса – успешности социализации подрастающих поколений в современных условиях и саморазвитии человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

Актуальной задачей современного патриотически ориентированного воспитательного процесса является придание ему субъ-

ектно-субъектного характера, обеспечение активной роли детей и молодежи в своем нравственно-патриотическом развитии. Как отмечает А.К. Быков, «без отражения активной субъектной позиции детей и молодежи в условиях жизни в современном обществе де-завуируется демократический характер воспитания подрастающего поколения в нашей стране, игнорируются важнейшие принципы воспитания: гуманизации воспитательного процесса; ценностно-демократической ориентации управления процессом развития воспитания детей; приоритетного воздействия в воспитательном процессе на реальную социальную ситуацию, в которой осуществляется жизнедеятельность ребенка и его семьи» [1. С. 40].

Патриотическое воспитание в истории России переживает то взлеты, то падения... В последние годы принят и действует целый ряд программ, направленных на возрождение патриотизма, гражданственности и духовности россиян: «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации» (2003), Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 гг.», областная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Ярославской области» на 2008-2010 годы и др. В некоторых регионах не созданы координационные советы и центры патриотического воспитания. Образовательные учреждения и учреждения культуры испытывают недостаток в методическом обеспечении, особенно в части подготовки и переподготовки специалистов в области патриотического воспитания. Патриотизм еще не стал в полной мере объединяющей основой общества.

Все это свидетельствует о необходимости продолжения работы, направленной на решение всего комплекса проблем патриотического воспитания программными методами, и об актуальности этой работы.

Опыт работы с детьми и молодежью показывает, что лучший способ побудить подростка к деятельности – это создать такую ситуацию, где он мог бы проявить свои положительные качества, способности и осознать значимость духа патриотизма. Современное образование становится активным участником процесса формирования не только всемирного сообщества, но и каждого субъекта. Актуальной становится задача развития способностей общения, обмена и сопоставления позиций, принятия различий,

умения «жить вместе» не только в одном дворе, на одной улице, в одном городе, но и на одной планете.

Если обратиться к организации дополнительного образования как особого культурно-образовательного пространства, то следует выделить такие условия его функционирования:

- *открытость границ*, позволяющая не только расширить и разнообразить физическое пространство, где проходят занятия с детьми, но и увеличивать его за счет организации встреч субъектов образования. Новые люди, несущие с собой новые образовательные возможности (идеи, опыт, интересы), увеличивают и обогащают мир общения ребенка;

- *вариативность среды*, стимулирующая поиск различных ресурсов, связей, отношений, которые могут обогатить образовательную среду и тем самым стимулировать преобразующую деятельность педагога и ребенка;

- *«погружение» в культуру* как возможность «проживания» событий истории и культуры и «знакомства» с людьми разных эпох, включения в диалог с ними;

- *эмоционально-художественная насыщенность среды*, направленная на обогащение образовательного пространства предметами, несущими эстетическую нагрузку, стимулирующую творческую и познавательную активность [2. С. 46-47].

Одной из образовательных задач учреждений дополнительного образования является формирование гражданской позиции через приобщение к историческому наследию, знакомству с современными перспективными направлениями развития социальной, экономической, культурной жизни родного города.

В рамках гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи особое значение придается следующим ключевым компетенциям, которыми должно владеть подрастающее поколение:

- *политические и социальные компетенции*, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

- *компетенции жизни в многокультурном обществе*, связанные с пониманием различий между расами, этносами и

культурами, способностью уважать друг друга, жить с людьми других культур, языков и религий.

В учреждении дополнительного образования Дома творчества детей и юношества Ленинского района традиционно проводится целенаправленная работа по патриотическому воспитанию детей. Созданы активы среди детей и подростков, проходят мероприятия и беседы на темы: «Гражданственность и патриотизм», «Законы РФ» для старшеклассников, «Быть достойным солдатом – значит быть патриотом своей родины». «Какой должна быть молодежь России?», «Как сделать Россию единой для всех?» и многие другие. Традиционным стало возложение венков на воинском кладбище (23 февраля, 9 мая). В летний период работает оборонно-спортивный лагерь «Бумеранг», который организуется, прежде всего, с целью отвлечения подростков от улицы, организации их свободного времени, оздоровления, а также направлен на выявление и стимулирование навыков действий в экстремальных ситуациях, знакомство с вооруженными силами РФ, специальными подразделениями МВД, физическую подготовку. Участие в подобных мероприятиях формирует уверенность подростка в себе и своих силах, учит коллективным действиям, работе в команде, развивает чувство взаимопомощи и поддержки.

По нашему мнению, необходимо расширить содержание воспитательной работы по данному направлению, выйти за рамки пространства учреждения, наполнить экзистенциальным смыслом и звучанием не только ряд проблем и суждений, но и само воспитательное пространство.

Предлагаем формы реализации программ патриотического воспитания детей и молодежи в учреждении дополнительного образования:

1. Для привлечения внимания молодежи к проблемам гражданственности и патриотизма необходимо проведение социологического опроса под названием "Ваше мнение" на темы патриотизма, гражданственности, политики, социальной сферы, образования и т. д. Результат – создание «Банка мнений» молодежи по волнующим ее вопросам. Выделить, какое место современная молодежь уделяет проблемам патриотического воспитания.

2. Проведение конкурса детских и молодежных проектов.

3. Проведение мероприятий, направленных на осознанное размышление молодого человека о своей жизни в поисках ответов

на вопросы: «Кто я, зачем живу, что я могу в жизни, могу ли я кому-то принести радость, достоин ли я любви других и способен ли любить сам?»:

- организация встреч с политическими лидерами различных движений и партий для бесед об их планах, надеждах, которые они возлагают на молодежь, возможностях подключения молодых людей к политической деятельности и т. п.;

- проведение культурно-массовых акций, которые позволяют активизировать желание и сформировать устойчивый интерес молодежи к участию в таких мероприятиях, заставляют молодых людей задуматься о происходящем, подталкивают их к потребности осознания себя и своей роли в жизни;

- проведение заседаний «круглых столов» по различным направлениям (политика, социальная сфера, благотворительность, принципы успеха в молодежной среде, родители и дети на пути к лучшему будущему);

- организация встреч с известными людьми (артисты, музыканты, художники, поэты, общественные деятели и т. д.) для изучения их взгляда на жизнь, понимания своей роли и своего предназначения, для поиска соратников по духу и устремлениям.

4. Реализация подготовленных проектов совместно с учреждениями, занимающимися проблемами гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения (волонтерские отряды, «тимуровцы», молодежный парламент и др.)

По мере выполнения программы количество проектов будет увеличиваться, а сами проекты - дополняться и видоизменяться.

Таким образом, необходимо не только увеличение патриотических и военно-спортивных клубов на базе различных учреждений, в том числе и дополнительного образования детей и молодежи, но и направленность воспитательной деятельности на то, чтобы большее количество ребят смогли реализовать свой потенциал, стать инициативными, проявить на деле гражданские и патриотические чувства.

Библиографический список

1. Быков, А.К. Проблемы патриотического воспитания [Текст] // Педагогика. - 2006.- № 2. - С. 37-42.

2. Дополнительное образование детей [Текст]: учебник для студ. пед. училищ и колледжей /Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.М. Михайлова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.- 349 с.

© Т.Н.Сапожникова

Воспитание гражданской ответственности в волонтерской деятельности детских общественных объединений

В настоящее время гражданская ответственность является предметом юридических, социальных, психологических и др. исследований.

В педагогике она рассматривается как сознательный акт, в котором личность действует как существо, способное оказать активное воздействие на окружающую действительность. Она проявляется в способности гражданина в различных ситуациях самостоятельно принимать правильные с точки зрения общественных правил и норм морали решения и отвечать перед обществом за последствия своих поступков. Из сказанного следует, что показателями гражданской ответственности являются самостоятельность, рефлексивность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, общительность, организованность (произвольность), интерес к социальной жизни.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили прийти к выводу о том, что гражданская ответственность не является продуктом естественного социального развития, необходима специальная работа по ее воспитанию.

По нашему мнению, большим воспитательным потенциалом обладают детские общественные объединения как «добровольные формирования, в которое объединились подростки, самостоятельно или вместе со взрослыми, для осуществления приоритетно общественно значимой и организаторской деятельности, констатирующей их как субъектов социального действия» [1. С. 16-17].

Воспитательный потенциал детских общественных организаций раскрывается в процессе включения ее членов в социально-значимую деятельность. Под таковой мы понимаем совместную

активность молодых людей, направленную на решение актуальной проблемы социума, которая, с одной стороны, имеет конкретные результаты, воспринимаемые самими участниками как общественно важные, а с другой, — получает одобрение и признание у определенных социальных групп, ставших объектами направленности или социальными партнерами в достижении коллективно принятой цели.

Традиционно добровольную, безвозмездную социально-значимую деятельность называют волонтерской.

Слово «волонтер» произошло от французского «volontaire», которое, в свою очередь, произошло от латинского «voluntarius», в дословном переводе означающем «доброволец, желающий». Изначально словом «волонтер» называли либо работающего бесплатно подмастерье, либо добровольца, идущего в армию.

Истоки волонтерства как социального феномена уходят в глубины истории: в обществе всегда находились люди, для которых способом общения, самореализации и самосовершенствования был труд на благо других (в нашей стране, для примера, тимуровское движение).

Наиболее важная составляющая в организации волонтерского отряда — это выбор взрослого наставника, который должен быть увлеченным человеком, активистом-общественником, умеющим увлечь подростков; любить и уметь работать с людьми; иметь способности к управленческой и организаторской деятельности; иметь достаточно времени, чтобы выполнять свои функции.

Организаторская деятельность наставника волонтерского отряда должна быть направлена на решение, как минимум, четырех задач:

1. Мотивация добровольческой активности. Формирование команды в процессе коллективной социально-значимой деятельности
2. Выбор сферы волонтерской деятельности.
3. Специальная подготовка волонтеров к социальной работе.
4. Педагогическое сопровождение социально-значимой деятельности волонтерского отряда.

Для организации деятельности волонтерского отряда необходимо, в первую очередь, привлечь детей, которые сами желают

участвовать в данной работе. В дальнейшем предпочтительнее, чтобы набор новых волонтеров осуществляли подростки, которые сами участвовали в каких-либо общественных мероприятиях в составе волонтерского отряда.

К мотивирующим факторам, которые могут быть использованы для стимулирования волонтеров, относятся:

- *признание* – всесторонняя поддержка и публичная похвала подростков, осуществляющих добровольную общественную работу, позволит сделать участие в отряде престижным, а также будет способствовать повышению самооценки детей;

- *повышение ответственности и делегирование полномочий при планировании, организации и проведении мероприятий* – подросток жаждет самостоятельности и признания своей взрослости, волонтерская деятельность создает благоприятные условия для этого;

- *развитие личности* – каждая следующая работа должна быть чуть сложнее предыдущей, именно принцип усложнения и обогащения деятельности будет способствовать развитию личности подростков.

Выбирая формы выражения благодарности, психологи советуют помнить несколько правил:

- как можно чаще выражать благодарность за конкретные результаты, не откладывая поощрение до какого-то знаменательного случая;

- применять различные формы выражения благодарности, но помнить, что за равные достижения полагаются одинаковые или подобные поощрения;

- помнить о том, что благодарность должна соответствовать заслугам;

- быть честными и искренними в выражении слов благодарности; в волонтерской деятельности уместно выражать удовлетворенность самой личностью волонтера, а не только результатами его работы;

- обращать особое внимание на те достижения, которые особенно дороги самим волонтерам.

Создание команды является главным условием успешности социально-значимой деятельности объединений.

Обеспечение групповой сплоченности позволяет:

- эффективно удовлетворять потребность в общении, в самореализации, в уважении участников группы;
- усиливать мотивацию каждого быть членом группы.
- создать дружескую, располагающую атмосферу;
- создать условия для принятия эффективных групповых решений;
- повысить творческий потенциал участников группы;
- открыто разбирать возникающие конфликты.

Система подготовки и обучения волонтеров может проходить в различных вариантах, выбор которых зависит от того направления и видов деятельности, которые собираются осуществлять волонтеры. Это могут быть лекции и семинары, тренинги и фокус-группы, баллинтовские группы, волонтерские лагеря и ряд других форм.

Безусловно, при подготовке волонтеров используются экспресс-диагностика, тренинг партнерского общения, тренинг уверенного поведения, тренинг с элементами телесно-ориентированной терапии, аутогенная тренировка, спортивные и культурно-массовые мероприятия и занятия. Итогом работы может стать участие в слетах, конкурсах, фестивалях волонтеров с целью обмена опытом и демонстрации успехов в социальной работе.

Процесс воспитания в детском объединении эффективен при общности интересов, совместной деятельности детей и взрослых, при этом за детьми должно оставаться право выбора форм жизнедеятельности объединения, свободного перехода из одной группы, одного микроколлектива в другие, возможность создания своих объединений для реализации собственных программ. В связи с этим основной формой взаимоотношений взрослых и детей должно быть не целенаправленное педагогическое руководство, а социально-педагогическое сопровождение, включающее в себя помощь и поддержку детей и их инициатив.

Социально-педагогическое сопровождение имеет свою специфику и прежде всего направлено на поддержку ребенка или группы детей в построении ими своих социальных отношений, на обучение детей новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации.

Для воспитания гражданской ответственности в волонтерской деятельности детского объединения необходимо не только

включать подростков в кем-то организуемую деятельность, но и стимулировать поиск социальных проблем и сфер применения собственных усилий.

Рассмотрим задачи, содержание и средства педагогического сопровождения волонтерской деятельности детского объединения, выделяя и характеризуя его этапы.

Поисковый этап направлен на определение членами волонтерского отряда проблемного поля, установление соответствия между социальными и собственными потребностями, интересами и возможностями.

Основным содержанием данного этапа является формирование экспедиционной группы, т.е. выявление тех воспитанников, которые будут участвовать в изучении общественных проблем и противоречий.

В ходе активного выбора проблемы подростки дискутируют, оценивают предложения разных членов своей организации или объединения. Успешность работы на этом этапе во многом зависит от активной роли педагога, его способности организовать командную работу, осторожно, и в то же время твердо, направлять деятельность учащихся в оптимальном для решения данной задачи направлении.

После того, как объединение или организация выбрали проблему для изучения, встает задача собрать исчерпывающую информацию. В рамках этой деятельности педагог побуждает собрать и проанализировать довольно пестрый и разнородный спектр информации по заинтересовавшей их проблеме. Необходимо, чтобы учащиеся взялись за проблему, соизмеримую уровню их возможностей, решение которой конституционно и реально на конкретной территории. Большинство голосов учащимися выбирается наиболее понравившееся направление дальнейшей работы.

Участвуя в организации изучения социальной среды и поля самореализации, педагог должен оценить и воспитательный потенциал предполагаемых дел, чтобы побудить подростков участвовать именно в той акции, которая, как было сказано выше, одновременно имеет и социальную ценность, и личную значимость.

Мотивационный этап педагогического сопровождения социально-значимой деятельности детской общественной организации предполагает актуализацию предстоящей деятельности, уточнение ее цели и предполагаемого конечного результата, формиро-

вание представлений об участии каждого в достижении желаемого результата в связи с индивидуальными интересами и притязаниями. Принятие группового решения об участии в решении той или иной социально-значимой проблемы может осуществляться с помощью традиционного для коммунарской методики мозгового штурма.

Задача взрослого – создать условия для формирования мотива группового действия «Мы хотим!» и принятия коллективного решения по его реализации. Именно на этом этапе взаимодействия подтверждается желание оставаться членом творческого объединения и войти в состав группы по реализации принятого замысла. При этом признаками эффективной команды можно считать коллективизм, уважение друг друга и признание равноправия, дееспособность, удовлетворенность, результативность совместной деятельности и творческий подход к ее организации.

Каждый член детского объединения или организации с помощью педагога или самостоятельно должен выбрать себе социальную роль руководителя, организатора, генератора идей, исследователя ресурсов (внешнего коммуникатора), осуществляющего мониторинг, сотрудника команды (внутреннего коммуникатора), инициативного исполнителя или «доводящего задачу под ключ» (по М. Белбину), взяв ответственность перед собой, командой и обществом в целом за результаты собственной активности.

Проективный этап предполагает включение воспитанников в проектную деятельность по достижению принятой социально-значимой цели, стимулирующую их саморазвитие.

Данный этап педагогического сопровождения социально-значимой деятельности детской организации предусматривает стимулирование самооценки потенциала своего участия каждым подростком, а также создание условий для оценки возможностей своего саморазвития.

На этапе реализации социального проекта наставник может оказать помощь непосредственно в организации социально-значимой деятельности, осуществляя вариативный подход к распределению обязанностей и поддерживая оптимистическую оценку своих достижений.

Завершающим этапом в нашей модели является *рефлексивный*, включающий групповую рефлекссию значимости проведенной

деятельности, рефлексии собственных достижений и личностных изменений.

Следует заметить, что волонтерская деятельность детских объединений будет способствовать воспитанию гражданской ответственности у подростков при соблюдении ряда условий:

- если выполненная волонтерами работа актуальна для каких-либо социальных групп;
- если волонтерский отряд самостоятельно обнаружил проблему, взял на себя ответственность за ее решение, разработал и реализовал социальный проект;
- если он сумел получить реальный результат своей деятельности, не сильно противоречащий целям и ожидаемым результатам;
- если были созданы условия для самореализации детей в социально-значимой деятельности.

Библиографический список

1. Фришман, И.И. Игровое взаимодействие в детских объединениях [Текст]. – Ярославль, 2002.

© М.В. Соколова

К вопросу о соотношении индивидуальной и исторической памяти

Приступив к исследованию проблемы социально-педагогического сопровождения развития исторической памяти школьников, мы выделили два вида памяти – индивидуальную, т. е. внутреннюю, личную, и коллективную, т.е. внешнюю, социальную, историческую. Историческая память не совпадает с историей. Историческая наука стремится к восстановлению точных фактов. Коллективная историческая память удерживает из прошлого то, что по-прежнему интересует наше общество. История как наука стремится к универсальности, тогда как в исторической памяти могут существовать одновременно несколько вариантов коллективной памяти.

Историческая память – это непрерывный ход мыслей из прошлого, когда память сохраняет лишь то, что способно жить в сознании социальной группы. Историческая память коллективная,

представляет собой активное прошлое, организующее социальный опыт, участвующее в процессе формирования гражданской идентичности людей, их представлений о себе и об общем будущем. Говоря о соотношении индивидуальной и исторической памяти, неверно думать, что историческая память более важна для социализации личности. Индивидуальная и историческая память с философской точки зрения находятся в единстве и противоречии. Ни одна не возможна без другой.

Примером индивидуальной памяти может служить автобиографическая память, которую можно охарактеризовать как субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути, состоящее в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий. Автобиографическая память необходима для самоидентификации личности. С другой стороны, сбор информации, сохранение и использование устных свидетельств необходимы для существования и развития исторической памяти.

Психолог В.В. Нуркова называет три типа функций автобиографической памяти. Приводим ее классификацию, обратив внимание на интерпсихологические функции в контексте социального значения автобиографической памяти. Итак, первая, интерпсихологическая группа функций включает поддержание связей с разными социальными группами («социальная мимикрия») — при помощи автобиографических историй налаживаются и поддерживаются социальные контакты, эти истории позволяют стать «своим» в любом окружении; достижение социальной солидарности или отторжения, когда воспоминания позволяют пережить единение на уровне от семьи до нации и человечества в целом, а также противопоставить свою социальную группу иной, не имеющей аналогичного опыта; передача своего опыта жизни и ценностей подрастающему поколению; установление интимных межличностных контактов (уровень «сокровенности» рассказываемого автобиографического эпизода определяет границы интимности в создаваемых контактах); предсказание поведения других людей по аналогии с событиями собственной жизни; постижение, проникновение в чувство в эмоциональное состояние другого человека и трансляция своего эмоционального состояния другому (другим).

1. К числу интрапсихологических функций относится саморегуляция (вспомнить, чтобы стало легче на душе); формирова-

ние Я-концепции на основе анализа и ревизии зафиксированных в автобиографической памяти случаев из жизни, из которых следует вывод (реалистичный или нереалистичный) о характере и свойствах собственной личности; осознанное построение или выбор индивидуально приемлемых жизненных стратегий; установление интервалов самоидентичности личности (определение человеком ключевых моментов своего развития через периодизацию своего жизненного пути). Наконец, третья группа включает экзистенциальные функции: самопознание посредством автобиографического анализа; смыслообразование, т.е. определение своего предназначения; самоопределения, то есть выработка позиции в экзистенциальной ситуации; функция исторической и культурной соотнесенности (вписывание себя как личности в культуру и историческую эпоху); функция осознания уникальности своей жизни; функция финальной интеграции личности («вся жизнь прошла перед глазами»)[1. С. 19].

Как отмечают В.В. Нуркова и К.Н. Василевская, относительная представленность прошлого-настоящего-будущего в психической жизни человека не является стабильной, а зависит от ряда факторов. Например, у пожилых временная трасспектива (сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее) сужается за счет сокращения структурного компонента будущего, у них преобладает ориентация на прошлое, что объясняется не столько процессами старения, сколько переносом акцента в функционировании личности с перспективной самореализации на сохранение достигнутого. Другой случай сужения трасспективы - у лиц, находящихся в ситуации предварительного тюремного заключения. На основе проведенного эмпирического исследования (в состав экспериментальной группы входили лица, находившиеся в предварительном заключении) было установлено, что автобиографическая память личности, находящейся в трудной жизненной ситуации, характеризуется феноменом обеднения прошлого, заключающимся в сокращении объема автобиографического материала и обеднении тематики истории жизни; феноменом утраты детства, заключающимся в сдвигании границы первого доступного для воспроизведения воспоминания с возраста преодоления детской амнезии к подростковому; феноменом онтологизации настоящего, отличающим настоящий этап жизни от других незавершенностью, пластичностью, открытостью для работы личности [2].

Таким образом, автобиографическая память играет значительную роль в преодолении кризисных ситуаций различного рода, а также относится к исторической памяти как частное к общему.

Библиографический список

1. Нуркова, В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности [Текст]. - М., 2000.
2. Нуркова, В.В., Василевская, К.Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации [Текст] // Вопросы психологии. - 2003. - №5.

© Е.С. Лунева

Особенности определения понятий «конфликт» и «конфликтная ситуация»

Русская народная пословица гласит: «Худой мир лучше доброй ссоры». При всеобщем признании данной истины люди не могут жить без конфликтов. Об этом свидетельствует исторический опыт, наполненный многообразием войн, забастовок, революций, а также современная повседневная жизнь, охваченная конфликтами на работе, дома, в транспорте, в магазине.

Понятие конфликт не принадлежит какой-то одной определенной области науки или практики. Проблема конфликта является предметом исследования социологии, философии, психологии, педагогики и ряда других наук. В отечественной и зарубежной литературе накоплен разнообразный материал, касающийся изучения конфликта. Данная проблема актуальна и является одной из важнейших в системе гуманитарных знаний. Появляются новые работы в области конфликтологии (Г.Е.Григорьева, Л.М. Семенин, Е.А.Иванова, М.Н., Самсонова, Ю.В. Шевцова, Н.В. Гришина), тем самым расширяя знания о конфликтах.

Прежде всего рассмотрим особенности определения понятия «конфликт».

Слово конфликт пришло в русский и другие языки из латыни. Это одно из тех международных слов, которое не вызывает затруднений у переводчиков, поскольку звучание и значение во всех языках примерно одинаково. «Конфликт» – от латинского

(*conflictus*) — столкновение и практически в неизменном виде входит в другие языки (*conflict* — англ., *konflikt* — нем., *conflit* — франц.).

Понятие конфликта существовало с древних времен. Об этом свидетельствуют точки зрения древнегреческих философов Аристотеля и Платона о том, что конфликт — противоборство, зло. Они утверждали, что отношения между людьми должны быть бесконфликтными, так как в людях заложена от природы справедливость [2]. Гераклит Эфесский (535-475 д. н.э.) видел источник конфликтов в некоторых универсальных свойствах мира, в его противоречивой сущности [10]. Данное понятие обрело статус термина сравнительно поздно, в XIX веке. В классическом «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Даля его еще нет [7]. Основоположником функциональной теории конфликта считают Г.Зиммеля, он же впервые предложил термин «конфликт». В своей работе «Социология», опубликованной в 1908 г., он определяет *конфликт* как универсальное явление и утверждает, что единая и гармоничная группа или общество вообще немислимы. А современный «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова определяет его как «столкновение, серьезное разногласие, спор». Из пояснения примерами, «конфликт с сослуживцами», «конфликтная комиссия», «вооруженный конфликт» видно, что понятие конфликт характеризуется широтой содержания и употребления в разнообразных значениях [11].

Рассмотрим толкование категории «конфликт» в энциклопедиях разных областей знания. «Философская энциклопедия» описывает как «предельный случай обострения противоречий» [20], а «Философский энциклопедический словарь» — как «один из видов социальных отношений; состояние противоборства, борьбы между отдельными индивидами или группами людей, пронизывающее все области общественных отношений и сферы человеческой деятельности» [21].

«Словарь-справочник по социальной работе» [17] и «Педагогический энциклопедический словарь» [12] разделяют данную точку зрения, но дополняют тем, что он связан с острыми эмоциональными переживаниями. «Социологическая энциклопедия» определяет *конфликт* как «направленное на преодоление противоречия столкновение, противостояние двух начал, проявляющееся в активности сторон» [18]. А «Словарь основных психолого-

педагогических понятий» рассматривает *конфликт* через «столкновение противоположно направленных и несовместимых друг с другом тенденций (целей, позиций, установок, мнений и т.п.) в сознании отдельного индивида, межличностном или групповом взаимодействии, связанное с отрицательными эмоциями, переживаниями и противоборством» [16]. Анализируя вышесказанные определения и выявляя в них общее, следует отметить, что *конфликт рассматривается как предельное обострение или столкновение противоречий, связанное с эмоциональными, негативными переживаниями и эмоциями.*

Осуществляя систематизацию подходов к понятию «конфликт», мы рассмотрели 43 определения современных авторов и можем сделать вывод о том, что в большинстве своем авторы в толковании исходной категории конфликтологии отталкиваются от понятия:

1) «противоречие» (в данном случае определяем как столкновение интересов, позиций, целей; рассогласования и разлады);

2) «взаимодействие», «противоборство» («противодействие» – активность сторон, характеризующаяся неприязнью, носящая негативный характер);

3) «эмоциональные переживания» (связанные с возникновением нервно-психической возбудимости и негативных эмоций).

В современной философской, социологической и психолого-педагогической литературе есть много сторонников смыслового предпочтения конфликта через *противоречие*, среди них Д.П. Зеркин, Н.И. Леонов, Н.У. Зайченко, А.Я. Анцупов. В частности, А.Г. Ковалев считает конфликт «противоречием, возникающим между людьми в связи с решением тех или иных вопросов социальной жизни» [9]. Л.А. Петровская рассматривает как «острую форму противоречия, выполняющую не только негативную и разрушительную функцию, но и позитивную, открывающую возможность для развития отношений, опыта участников, выхода на новый уровень взаимодействия» [13].

Через категорию «взаимодействие» раскрывают данное понятие А.В. Дмитриев и В.Н. Кудрявцев, А.Г. Ковалев, А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина. Б.И. Хасан определяет конфликт как характеристику взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимозамещают друг друга, требуя для этого специальной организации [6].

Т.С. Сулимова – как «форму отношений между субъектами по поводу разрешения острых противоречий, возникших в процессе их взаимодействия» [19]. А.Г. Здравомыслов – как важную «сторону взаимодействия людей в обществе, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [8].

Рассматривать категорию «конфликт» без характеристики «эмоциональные переживания» нам кажется неполным. Иллюстрацией данного подхода могут служить определения В.Г. Зазыкина и А.П.Чернышева, О.Н. Лукашенок. Обратимся к К.К. Платонову и В.Г. Казакову, определяющим конфликт как «осознанное противоречие между общающимися личностями, которое сопровождается попытками его разрешения на фоне эмоциональных отношений» [14].

Принимая во внимание данные концептуальные подходы к пониманию конфликта, в качестве рабочей формулировки понятия считаем возможным придерживаться следующего определения: *конфликт* – форма противоречий, возникающая между людьми при столкновении целей, позиций, мнений, взглядов в процессе взаимодействия, направленного на достижение своих интересов и связанное с эмоциональными переживаниями, носящими негативный характер.

Обратимся к особенности определения понятия «конфликтная ситуация». "Конфликтная ситуация (от лат. *conflictus* - столкновение; *sitiatio* - положение), - утверждается в словаре по социологии, - предельный случай обострения противоречия в коллективе" [15].

В социальной психологии определение конфликтной ситуации связано с представлениями о конфликте, поскольку в "первом приближении" конфликтные ситуации можно определить как способные (по субъективным или объективным причинам, заключенным в них) порождать конфликты.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы показывает, что существуют различные уровни понимания термина «конфликтная ситуация». Большинство исследователей определяют ее как наличие противоречий в позициях сторон по какому-либо поводу, интересов, мотивов, целей, жизненных установок. Среди них Н.И. Леонов, В.И Фельтштейн, В.И. Андреев и другие. В частности, позиция В.И. Андреева заключается в

определении конфликтной ситуации как скрытого противоборства двух или нескольких сторон, каждая из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников [1].

Через категорию «противоборства» и «противостояния» рассматривают конфликтную ситуацию Б.С. Волков, Н.В. Волкова, М.М. Кашапов, М.В. Цыбульская, Е.С. Яхонтова. Н.В. Гришина определяет конфликтную ситуацию как ситуацию, в которой имеет место противоречие между ее участниками, проявляющееся в их противодействии друг другу (противостоянии, противоборстве) [6].

Ряд исследователей (Ф.М. Бородкин, Н.М.Коряк, Н.Н. Вересов, В.П. Шейнов) определяют конфликтную ситуацию только как скрытое столкновение противоположных позиций, начальную, латентную стадию развития конфликта [3; 4].

Анализируя определения ученых, можно выделить черты конфликтной ситуации:

- наличие противоречивых позиций сторон, интересов, мотивов, целей, жизненных установок;
- совпадение обстоятельств и интересов создает повод для противоборства;
- противодействие друг другу, противостояние;
- значимость для каждого;
- негативные эмоции;
- позитивная функция;
- условие возникновения, начальная, латентная стадия конфликта.

Они пересекаются с рассмотренными ранее определениями понятия «конфликт». Отличительной чертой «конфликтной ситуации» от «конфликта» является то, что конфликтная ситуация – условие возникновения и начальная стадия конфликта.

Рассмотрение категорий «конфликт» и «конфликтная ситуация» для нас необходимо для того, чтобы в социально-педагогической деятельности, направленной на работу с подростками, не дать конфликтной ситуации перейти в конфликт. Мы считаем, что именно на стадии конфликтной ситуации важно сопровождать людей и помогать им в выработке стратегий, тактики и технологий действия. Разделяем точку зрения Л.С. Выгодского: «Конфликтная ситуация, как правило, бывает педагогически целе-

сообразна и выступает как активное средство воспитательного воздействия» [5].

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов [Текст]. – М., 1995. – 125 с.
2. Вересов, Н.Н. Формула противостояния, или Как устранить конфликт в коллективе [Текст]. - М., 1998. - 112 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогика подростка [Текст] // Собр. соч.: в 6 т.- М.: Педагогика, 1984. - Т. 4. - С. 243-385.
4. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] - Спб.: Питер, 2006. - 464 с.
5. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 1995. – 317 с.
6. Психология современного подростка [Текст]/ под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Педагогика, 1987. – 236 с.
7. Сулимова, Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов [Текст]. – М., 1996. – 175 с.
8. Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение [Текст]. - Минск.: Амалфея, 1997.

© О.А. Малыгина

Реабилитация подростков с девиантным поведением в социозащитных учреждениях

В современном обществе резко обозначились проблемы сохранения здоровья населения России. Особую тревогу вызывает здоровье подростков, ведь именно в этом возрасте закладываются все физиологические, эмоционально-психологические и нравственные качества, которые будут присущи уже взрослой личности. Наряду с этим отмечается рост числа подростков, которые, ввиду различных жизненных ситуаций, оказываются социально дезадаптированными и нуждаются в помощи. Это, в первую очередь, беспризорные и безнадзорные подростки, социальные сироты и дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Данные многочисленных исследований и официальной статистики свидетельствуют

о неблагоприятной обстановке среди подростков как по стране в целом, так и по отдельно взятым регионам.

В условиях практического отсутствия знаний, навыков и социально-адаптивных стратегий поведения у взрослой части населения, а также ослабления связей между поколениями подростки не получают необходимого воспитательного воздействия, психологической и социальной поддержки. Следствием этого является увеличение числа подростков с девиантным поведением (от латинского *deviatio* – отклонение). Социальные отклонения агрессивной ориентации проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбление, хулиганство, побои, такие тяжкие преступления, как изнасилования и убийства). Отклонения социально-пассивного типа выражаются в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы. К такого рода проявлениям можно отнести уклонение от учебы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику.

С целью социальной реабилитации детей и подростков с девиантным поведением, а также оказавшихся в трудных жизненных ситуациях в Ярославле и области функционируют 13 специализированных социозащитных учреждений (СЗУ) для несовершеннолетних. В Ярославле СЗУ представлены в виде социально-реабилитационного центра (СРЦ) для несовершеннолетних «Медвежонок».

Его целями деятельности являются:

- реализация права ребенка на воспитание в семье;
- социальная, психолого-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- профилактическая работа по предупреждению безнадзорности несовершеннолетних;
- содействие развитию и укреплению семьи, оказание помощи по ликвидации проблем в семье;
- медико-психологическая, физическая и социальная реабилитация детей и подростков.

Основаниями приема в СРЦ для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, являются:

- 1) личное обращение несовершеннолетнего;

2) заявление родителей несовершеннолетнего или иных его законных представителей с учетом мнения несовершеннолетнего, достигшего возраста десяти лет, за исключением случаев, когда учет мнения несовершеннолетнего противоречит его интересам;

3) направление органа управления социальной защитой населения или согласованное с этим органом ходатайство должностного лица органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

4) постановление лица, производящего дознание, следователя, прокурора или судьи в случаях задержания, административного ареста, заключения под стражу, осуждения к аресту, ограничению свободы, лишению свободы родителей или иных законных представителей несовершеннолетнего;

5) акт оперативного дежурного районного, городского отдела (управления) внутренних дел, отдела (управления) внутренних дел иного муниципального образования, отдела (управления) внутренних дел закрытого административно-территориального образования, отдела (управления) внутренних дел на транспорте о необходимости приема несовершеннолетнего в специализированное учреждение для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации. (выдержка из постановления Правительства РФ от 26 октября 2000 г. N 822).

Как правило, воспитанники находятся в СРЦ 3 месяца до определения статуса, после чего распределяются либо в государственные учреждения, либо возвращаются в свои семьи или передаются под опеку и т.д. Возможны варианты более длительного пребывания детей и подростков в СРЦ (до 6 месяцев).

В условиях непрерывного реабилитационного процесса СРЦ оказывает несовершеннолетним подросткам социальные услуги с предоставлением квалифицированной социальной, правовой, психологической и медико-педагогической помощи на основе индивидуальных и групповых программ социальной реабилитации, включающих профессионально-трудовой, учебно-познавательный, социокультурный, физкультурно-оздоровительный и иные компоненты, а также организует социальный патронаж, поддерживает контакты с ними после снятия их с обслуживания при помощи работников образовательных учреждений, общественных объединений и благотворительных организаций. В центре воспи-

танники получают помощь психологов, дефектолога, логопеда, невролога и других специалистов, внеучебная деятельность осуществляется социальными педагогами и воспитателями.

В СРЦ «Медвежонок» созданы условия для проживания детей и подростков, приближённые к домашним, способствующие социальной реабилитации и адаптации их в социальном окружении. Воспитанники живут в комнатах по 3-5 человек, для детей младшего возраста предусмотрены игровые комнаты. В здании есть актовый зал для проведения мероприятий и праздников, столовая, комнаты отдыха для подростков, на территории - площадка для игр и занятий спортом.

За 2007 год в СРЦ «Медвежонок» социальную реабилитацию прошли 259 человек, из них подростков в возрасте 11-14 лет – 79 человек, в возрасте 15-18 лет – 88 человек. Из общего количества несовершеннолетних за 2007 год 100 человек были возвращены в родные семьи, 100 человек направлены в государственные учреждения.

Таким образом, деятельность СРЦ «Медвежонок» является направленной на социальную реабилитацию детей и подростков с девиантным поведением и находящихся в трудной жизненной ситуации.

Социально-психологические особенности воспитанников СРЦ делают необходимым разработку специальных программ и методик их реабилитации. Они строятся на базе исследований специалистов ИПП ЯГПУ [1, 2], успешно апробированных при работе с детьми и подростками с отклоняющимся поведением, но учитывают особенности данных воспитательных учреждений. Этим занимаются сотрудники кафедры социальной педагогики. Результаты практического применения разрабатываемого материала будут сообщены в последующих публикациях.

Библиографический список

1. Деятельность образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья детей [Текст]: материалы областной научно-практической конференции. – Ярославль, 2004.
2. Социальное закаливание как фактор профилактики употребления психоактивных средств [Текст]/ ред . М.И. Рожков. – Ярославль, 2006.

Социальное взаимодействие как фактор оптимизации работы с семьями группы риска

Кризис современного общества порождает не только конфликты поколений, но и дезорганизацию социальной жизни, распад общества, его социальных институтов. Негативные последствия неблагополучия в обществе проектируются на семью – основной и наиболее уязвимый социальный институт. Семейное неблагополучие, следствием которого является деформация процесса социализации и развития личности детей, приводит к росту социально – средовой дезадаптации детей и подростков. В результате страдает не только семья, но и вступающий в жизнь человек, все общество в целом. т.е. первоначально личностная проблема или внутрисемейная трансформируется в проблему социальную. Именно поэтому необходимо включаться в работу с семьей на более ранних стадиях развития кризиса. В связи с этим особую актуальность приобретают технологии ранней профилактики детского и семейного неблагополучия.

Ранняя профилактика детского и семейного неблагополучия понимается нами как система просветительских, социальных, экономических, правовых, психолого-педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих возникновению детского и семейного неблагополучия. Профилактика способна предупредить негативные тенденции в развитии семей, «выровнять» ситуацию на стадии, когда в семье еще «все нормально».

Осуществление технологий ранней профилактики невозможно без взаимодействия всех социальных субъектов, в задачи которых входит осуществление данного вида деятельности. Комплексное воздействие на семью - это одна из форм связей отношений, включающих взаимодействие различных специалистов социальной сферы. При этом, с одной стороны, воздействие опосредуется целями, задачами и содержанием совместной деятельности, а с другой - цели, задачи и содержание воздействия определяют индивидуальную деятельность с учетом специфики категории семьи.

Для оптимизации работы с семьями группы социального риска представляется необходимым ознакомление с предлагаемым

ниже алгоритмом работы, на всех этапах реализации которого необходимо активное взаимодействие различных специалистов:

1. Организационный этап. Основной метод работы на данном этапе – это экспертная оценка. Она направлена на выяснение степени необходимости вмешательства в проблему семьи. При этом специалисты различных ведомств руководствуются едиными критериями, по которым можно определить, что изменения в семье необходимы:

- нет четкой структуры семьи (неизвестно, какой тип отношений - авторитарный или демократический, ролевые функции членов семьи, кто занимается воспитанием детей, взаимоотношения между супругами);

- имеются недолжные или неправильные границы между семьей и окружающим миром, между представителями разных поколений (нет авторитета старших, дети выполняют «взрослые обязанности»;

- наблюдается распад иерархии (отсутствует авторитет родителей, уважение друг к другу);

- создание ошибочной системы взаимоотношений (например, при разводе дочь начинает самостоятельно вести хозяйство вместо матери или сын выполняет роль «главы семьи»).

При определении необходимости вмешательства первое, на что должны обратить внимание специалисты, – это изучение окружения семьи, взаимоотношений членов семьи, семейная история, акцентируя при этом внимание на момент возникновения проблемы (причины, временной период). При этом происходит постепенное смещение анализа на периоды успешного преодоления семьей конфликтов и кризисов.

2. Функциональный этап. Происходит мобилизация ресурсов семьи. Задача специалистов различных ведомств на данном этапе – нормализация семейных отношений, принятие родителями собственных родителей, друг друга и ребенка. Ребенку в данный период создается семейная реабилитационная среда – работа со специалистами либо внутри семьи (посещения, беседы), либо вне ее, в рамках специализированного учреждения для несовершеннолетних при организации посещения родственниками, выявлении желания и возможности возвращения в семью. В социальном плане при необходимости возможна трудовая активизация членов се-

мы (трудоустройство, стабилизация заработков, активизация роли родителей).

После этого осуществляется исследование и устранение конфликтов развития семьи – данный процесс предполагает желание и активное участие членов семьи. Здесь же можно говорить и о вторичной профилактике- предотвращении рецидивов возникновения подобных проблемных ситуаций.

3. Контрольный этап. Выявляется динамика развития семьи – исследуется материальное положение, условия проживания, взаимоотношения между членами семьи. Кроме того, на протяжении необходимого периода времени (определяемого специалистами) проводится патронаж семьи с целью подтверждения и закрепления позитивных изменений. На данном этапе семья, еще не выведенная из «группы риска», переходит к реабилитационному саморазвитию за счет наращивания собственного потенциала, получения регулярной социальной помощи.

На всех выделенных этапах алгоритм работы включает в себя организацию взаимодействия различных специалистов, работающих с семьей, совместного определения форм и методов профилактики и коррекции. Это позволяет не только оптимизировать работу с конкретной семьей, но и реализовать межведомственный подход к реабилитационному процессу.

© О.В. Бочкарева

Вопросно-ответная структура организации дидактического диалога

Анализ педагогических ситуаций – это творческая деятельность, свободная и целенаправленная. Диалог по своей природе – проявление «бытия с другими», поскольку речевая деятельность, общение есть проявление «самого себя для другого» (Г.Ф.Гегель). Обязательным условием диалога является намеренная передача мысли в виде высказывания или вопроса с целью вызвать ответное суждение. Условием развития личности выступает не всякое общение, а диалогически обратимое, предполагающее возможность равноценного вопроса и ответа.

Процесс анализа педагогических ситуаций в диалоге можно представить как целенаправленную систему взаимосвязанных

между собой вопросно-ответных циклов, как исследовательский поиск ответов на проблемные вопросы.

Существуют две точки зрения на понимание сущности вопроса:

- отношение к вопросу как императиву. Вопрос формулирует требование перехода от информации неполной и неопределенной к информации более полной и определенной (Л. Аквист, Я. Хинтика);

- вопрос трактуется как особого рода высказывание. Ученые анализируют вопрос как суждение и различие между вопросом и ответом ищут не в области логики, а в области психологии, риторики. Так, Аристотель указывал, что существуют четыре разновидности вопросов: «Виды искомого по числу равны видам знания. Искомого четыре вида: «что», «почему», «есть ли», «что есть», соответственно существует и классификация вопросов, базирующаяся на тех же основаниях, что и классификация категорий:

- вопрос принадлежности (определение качеств, принадлежащих определенному педагогическому явлению);

- вопрос причинности (о причинах педагогических явлений и процессов);

- вопрос существования (может ли существовать педагогическая ситуация с определенными параметрами);

- вопрос обладания качествами (какими качествами должна обладать педагогическая ситуация, чтобы ее можно было бы назвать проблемной).

Оперирование диалектическими категориями расширяет спектр вопросов и добавляет еще несколько видов:

- вопрос необходимости (необходима ли такая постановка проблемы);

- вопрос достаточности (достаточно ли фактических данных для рассмотрения проблемы);

- вопрос возможности (возможно ли выполнить все условия для решения педагогической задачи);

- вопрос единственности (является ли решение педагогической задачи единственным).

Вопросы фиксируют познавательные потребности, их постановка связана с возникающими трудностями и противоречиями в развитии знания. С помощью вопроса выражается стремление к

устранению сомнения, неопределенности знания, стремление к получению нового и более глубокого знания. «Вопрос как звено общения является одной из древнейших форм речевого выражения мысли... Вопрос как форма мысли обладает порождающей функцией – он ориентирует мышление на погружение в сущность отражаемой действительности» [1. С. 5].

Вопросы бывают открытые и закрытые. Открытые вопросы обладают неоднозначным смыслом, подразумевают разные точки зрения одного и того же педагогического явления, одной и той же педагогической ситуации. Они не связывают отвечающих и позволяют давать ответы в свободной произвольной форме. Закрытый вопрос ограничивает участников диалога жестко заданными условиями и требованиями.

По составу вопросы могут быть простыми и сложными, в зависимости от количества условий, в них содержащихся.

С познавательной точки зрения вопрос может выполнять оценочные и регулятивные функции.

Информационный вопрос – это вопрос, направленный на сообщение участникам диалога уже имеющей информации, необходимой для ответа. Цель информационных ответов – помочь ведению диалога, необходимого для выполнения мыслительных операций в интрапсихическом плане (обдумывание), направить внимание участников к правильной постановке вопроса. Информационные вопросы поощряют участников диалога к принятию дополнительной ответственности в возможности регулирования своей активности.

Проблемный вопрос – это такой вопрос, где информация, необходимая для ответа, отсутствует в имеющемся запасе знаний участников обсуждения.

Оценочный вопрос – это вопрос, содержащий требование сообщить свое отношение, дать оценку тому или иному явлению, факту, событию.

По отношению к предмету изучения вопросы можно классифицировать на концептуальные (методологические, узловые), требующие глубоких обобщений, и локальные (частно-системные), требующие рассмотрения каких-то сторон, отношений.

С процессуально-содержательной точки зрения вопросы, определяющие характер и последовательность диалога, могут быть различного типа: для выявления исходной позиции, для

уточнения высказывания, для выявления аргументов, для обоснования выдвинутого положения, для проверки компетентности его участников и другие. Данная таблица показывает это более наглядно.

Таблица 1

Техника постановки вопросов в диалоге

Форма	Примерное содержание	Назначение	Характер взаимодействия
Открытый	Что Вы на это скажете?	Сбор информации об интересующей проблеме, систематизация мнений	Открытость, доброжелательность, расположенность
Закрытый	Вы «за» или «против»?	Побуждение к решению	Концентрация
Суггестивный	Вы ведь тоже думаете, что этот случай можно оценить как ...?	Ориентация на приоритетную идею	Привнесение мнения
Уточняющий	Правильно ли Я Вас понял?	Уточнение позиции	Направляющая
Риторический	Вы же не хотите сказать, что...?	Обдумывание исходных положений	Побуждение к самоанализу
Альтернативный	Что Вы выбираете?	Определение позиции	Коллизионный
Встречный	Почему Вы задаете такой вопрос?	Побуждение к ответу	Побуждение к рефлексии
Направляющий	Вам не кажется, что эта проблема связана...?	Выстраивание структуры диалога	Побуждение к новому знанию

Вопросно-ответная форма обучения при наличии в ней элементов поиска помогает осуществлять эвристическую деятельность, в которой мастерство педагога выступает решающим фактором. Организация системы вопросов должна учитывать подготовленность обучаемого, степень его развития, особенности мышления. Слишком завуалированный вопрос не позволит осознать и сформулировать ответ, а слишком очевидный вопрос не оставляет места для рассуждения и возможность думать над ответом.

Логическая постановка, проблемность вопросов, краткость, определенность, информативность – обязательные требования к организации диалога, совершенствования его внутренней структуры.

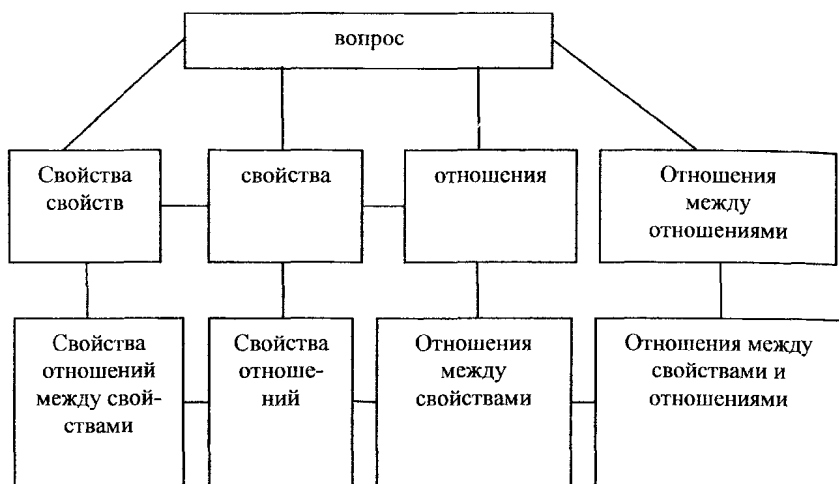


Схема 1. Техника постановки вопросов в диалоге

Предположим, произошла конфликтная ситуация между учителем и учеником, двумя субъектами педагогического взаимодействия. Характеристика свойств субъектов и их отношений может быть подробно изучена с помощью постановки следующих вопросов, определяемых по данной схеме. Рассмотрим систему вопросов с использованием ее с позиции ученика:

- что мы можем сказать об ученике в данной ситуации? (вопрос свойства);
- как он относится к учителю? (вопрос отношения);
- в чем проявилось это отношение? (вопрос свойства отношения);
- как данный поступок характеризует индивидуальные психологические особенности ученика? (вопрос свойства свойств);
- имел ли данный случай влияние на изменение психологических особенностей личности? (вопрос свойства отношений между свойствами);

- как реагируют на это происшествие другие субъекты педагогического взаимодействия: родители, класс? (вопрос отношения между отношениями);

- что ученик думает о своем поступке? (вопрос отношения между свойствами и отношениями);

- изменилось ли отношение ученика к себе после этой ситуации? (вопрос отношения между свойствами).

Мы рассмотрели примерный перечень вопросов, связывающих отношения и свойства педагогической ситуации лишь с одной субъективной позиции – позиции ученика, не затрагивая многообразную иерархически сложно организованную педагогическую систему в целом.

Проблемный вопрос предстает как форма нового понимания знания. «Проблема обязательно включает в себя осознание существующих пробелов в знании, но не сводится к этому. Проблема переводит это осознание в более общий контекст и, соответственно, исследует и предлагает пути к заполнению пробела и с этой точки зрения является формой осмысления недостатков знания» [2. С. 74].

Таким образом, в заключение можно сделать следующие выводы.

1. Одним из показателей продуктивности диалога является рост способности участников обсуждения самостоятельно задавать вопросы в логике анализа педагогических ситуаций. Оперирование проблемными, дискуссионными вопросами «сдвигает» сложившуюся систему знания, обеспечивает ее качественный сдвиг. Переосмысление содержания педагогической ситуации, выход ее на проблемный уровень позволяет перейти к более глубокому пониманию сущности предмета, то есть к новому знанию.

2. Структура вопросно-ответных циклов, их содержательное наполнение должны отвечать научно-обоснованным требованиям организации диалога. При этом соединение вопросов (их последовательность), эффективность (полнота, согласованность), взаимообусловленность (постепенное углубление, соподчинение) должны обеспечивать результативность процесса анализа педагогической ситуации. При продумывании системы вопросов необходимо учитывать их функциональную зависимость, разнообразие логических структур, межпредметную направленность. Это – необходимое условие эффективного ведения диалога, активного

включения студентов в обсуждение педагогической ситуации и, как следствие, более полная и глубокая их профессиональная подготовка.

3. Сложная педагогическая ситуация полипроблемна. Рефлексируя ее содержание, каждый из участников диалога видит в ней свой аспект проблемы, который в данный момент актуален для него. Благодаря обмену педагогическая проблема обрастает подпроблемами, то есть ее новым пониманием. Такое спектральное рассмотрение разных диалогических позиций делает проблему формой ее переосмысления.

Библиографический список

1. Брудный, А.А. О диалектике познания мира [Текст] / А.А. Брудный // Диалектика познания, понимания и общения.- Фрунзе: КГУ, 1985.

2. Шевырев, В. Технология творческого решения проблем (эвристический подход или книга для тех, кто хочет думать своей головой) [Текст] / В. Шевырев. - Белгород: Крестьянское дело, 1995.

© А.А. Люкманов

Обзор молодежных неформальных объединений первой половины XX века

В момент формирования молодежного сознания возникает фундамент, основывающийся на мировоззрении, образе жизни, образе мысли. Длинные волосы, кожаные куртки, дреды, пиджаки, татуировки, психоделика и т.д. - все это, как правило, аксессуары, позволяющие определить человека, его жизненные приоритеты, цели, отношение к обществу, к государству.

Америка. Конец 19 – начало 20 веков. Популярными персонажами того времени являлись ковбои, независимые молодые люди, которые противопоставляли себя обществу и политике государства. Как правило, это были охотники за удачей, отправляющиеся в глубь континента на поиски золота. В этой среде сформировались свой фольклор и мода, частично заимствованная у местных индейцев, частично привезенная из Старого Света, частично взятая у моряков, сформировавших по всему миру свой особый

портовый стиль жизни. Все это легло в основу так называемого «западного» стиля, проявившегося в удобной рабочей униформе с элементами индейской одежды, известной нам по фильмам-вестернам. Культурными же героями этой среды стали группы молодых людей, не удовлетворенные своей мирной жизнью, и некоторые разбитые конфедераты, переполненные ненавистью к федеральному правительству. Все эти группы жили за счет грабежа банков, железнодорожных станций и поездов и угона домашнего скота.

Это в основном происходило в мелких придорожных населенных пунктах и сельской местности. А вот в городах была несколько иная ситуация. Большинство крупных городов поделили на части, каждую из которых контролировала определенная банда. На основе событий конца 19 – начала 20 веков сначала была написана книга, а потом и снят одноименный фильм «Банды Нью-Йорка».

Банды отличались и этническим происхождением, и внешними предпочтениями в одежде. Например, «безобразные цилиндры» названы так из-за головных уборов, набитых кожей и тряпьем, которые служат как шлемы. Каждый «цилиндр» имеет рост по крайней мере 6 футов (1,83 м) и носит с собой кирпич или дубинку. Члены банды обуты в подбитые гвоздями ботинки, чтобы добивать свои жертвы, многие вооружены пистолетами.

«Утренние мальчики» – подростки-убийцы, некоторым не больше 12 лет. Они убивают ради развлечения и топят корабли в гавани.

«Мертвые кролики» – ирландцы, которые дерутся под штандартом в виде мертвого кролика на шесте. Вопреки их заявлению, что они являются политической организацией, защищающей интересы ирландских иммигрантов, нет сомнения в том, что они контролируют преступный мир по всему Нижнему Ист-сайду.

«Парни из Бауэри» – гангстеры, которые имеют легальное место работы, часто в пожарной службе. В них очень сильны антиирландские настроения, они поддерживают кандидатов от партии чистых американцев, деятельность которой направлена на репатриацию иммигрантов.

Очень интересна банда под названием «Черная патока». Эти воры специализируются только на одном преступлении. Они входят в небольшие магазинчики, где один из них снимает шляпу

и просит наполнить ее черной патокой, объясняя это тем, что он с друзьями поспорил о том, сколько патоки влезет в шляпу. Когда владелец наполнит шляпу, ее нахлобучивают ему на голову таким образом, что льющая вниз ручьем патока не дает ему ничего увидеть. Пока он пытается протереть глаза, воры очищают его кассу и спокойно забирают товары.

За счет СМИ в тот период банды были очень популяризированы. Для полиции и для государства в целом это была большая проблема. Люди не хотели работать, а стремились стать участниками банды. Этот период по праву закрепился за итальянскими бандами, представители которых были склонны к костюмному щегольству, выделявшему их из толпы и подчеркивавшему их статус в развивающемся американском обществе, переживавшем не самые лучшие времена.

Гангстеры поддерживали не только модную индустрию, но и вкладывали немалую часть денег в кинематограф и индустрию развлечений, пропагандировавшие отнюдь не общественные нормы морали. За счет этой индустрии развивались жанры боевиков и вестернов и иные субкультурные явления, такие как джазовые клубы. Чернокожие музыканты конца 19 века образовали своеобразную городскую субкультуру черных менестрелей и выступали в оркестрах, играющих «blues devils», на базе которых зародился свинг и джаз «чикагской школы». При этом скопление откровенных убийц и вымогателей со стороны выглядело как собрание респектабельных мужчин.

Уже к 40-м годам начала формироваться новая культура, культура джаза и свинга, что дало новое дыхание молодежным субкультурам. Танцевальные залы для свингующих модников, открывшие свои двери в 1925 году, были забиты белокожими подростками, джаз-клубы – чернокожими. На улицах оставались только «пачуко» – выходцы из Мексики. Фактически они пришли на смену бандам.

В послевоенное время культура джаза и свинга начала перебираться в Европу. Теперь серьезные изменения молодежной субкультуры начались и в Старом Свете, преимущественно в Англии. Ее носителями были выходцы с Ямайки и Кубы. Они привезли с собой двубортные костюмы, более свободные брюки и темную или двухцветную кожаную обувь. Именно ямайские эмигранты придерживались такой костюмной моды и стали ее распростра-

нителями. Этот стиль был сразу принят обществом Великобритании и моментально прижился в среде продвинутой молодежи.

В тот период английские улицы также были насыщены бандами, члены которых действовали и выглядели, как их старшие братья в Америке. Вся чопорная общественность негодовала и называла эту молодежь головорезами. Был принят ряд мер по их обузданию. Но, как это всегда бывает, они лишь только подзадорили и подлили масла в огонь.

«Тедди бойз» и «тедди герлз» отличались определенным стилем одежды, которая, как правило, шилась на заказ. Эти подростки резко выделялись из толпы своими длинными пиджаками с бархатными воротниками и зауженными брюками с манжетами, яркими носками и рубашками, узкими галстуками «Джим-слим» и замшевыми ботинками «Гибсон» на толстой подошве. Цвет пиджаков или носков, так же как и у ямайцев, был фирменной маркой отдельных банд. Прически поначалу были длинными, но при этом ухоженными. Эти подростки ужаснули консервативное английское общество незамедлительной готовностью пустить кулаки и бритвы в дело, наводняя улицы грабежами, драками между бандами и с полицией. Их местом проведения совместного времени были танцплощадки. В музыке не было определенных предпочтений.

По прошествии времени терялись межнациональные предубеждения, и с момента формирования новой эстрадно-танцевальной индустрии, культивирующей соул, ритм-н-блюз, бит и нарождающийся рокабилли, можно говорить о наступлении новой эпохи — эпохи мультинациональных молодежных и уличных стилей, так же как и о симбиозе мейнстрима и субкультур, вылившиеся в скором времени в длительное противостояние.

Аналогично вышеназванным субкультурам появляются и декоративные, или, как их еще называют, "ложные" субкультуры (попросту поклонников городской и сельской моды) — так называемых битников-экзистенциалистов, фольков и поклонников стиля «дольче вита».

Они представляли собой интеллектуалов среднего достатка, завсегдаев кафе, взявших в силу собственной уличной несостоятельности имидж антигероев — философов и принявшихся отчаянно изучать всю историю психологии общества в домолодежный период. Естественно, по сути представлявшие собой ни что иное, как скопище ложных эстетистов, по аналогу своих "собратъ-

ев по несчастью" 19-го века эти группы лиц занялись подведением философского обоснования неблагоприятной ситуации.

Впоследствии молодежные неформальные группы постоянно видоизменялись. Менялось их мировоззрение и жизненные приоритеты. У молодежи, прожигающей жизнь, живущей в центрах больших городов, у которой материальный достаток высок, начинает формироваться стиль «casual», в котором главным аксессуаром одежды становится бренд. Стиль становится более окоспортивным, длинные пиджаки меняются на дождевики или куртки, брюки на джинсы, тяжелые ботинки на спортивную обувь.

Иные возможности были у молодых людей, живущих на окраинах: из-за нехватки средств они вынуждены приобретать одежду в секонд-хендах, либо униформу, либо военную одежду, либо одежду модников. Это были коротко стриженные ребята, увлекавшиеся футболом и нашивавшие на свои пиджаки флаг конфедерации. Они поддерживали взгляды Британского Национального фронта и решительным образом совершали погромы ямайских и индийских кварталов.

Это время появления неофашизма в Европе и первых скинхедов. Это явление было краткосрочным, оно вылилось в очередные уличные потасовки и было быстро затоптано ботинками роке-ров, ямайцев и примкнувших к ним «экс теддов».

Старый стиль был дискредитирован, в Англии было некоторое замешательство в отношении молодежной культуры и ожидалось изменения. Одним из таких изменений стало выделение достаточно агрессивной группы ямайской молодежи, отказавшейся от своего стиля в угоду более удобной для потасовок одежды. Представители нового оригинального стиля начала 60-х годов называли себя «руди бойз», то есть грубияны.

Вместе с ямайским стилем появляется и более глубинное явление, ставшее заметным только к концу семидесятых. Раастафарианство как религия отдельных групп ямайской молодежи появляется к 50-м годам в Америке, а потом и в Британии. Не имеющие, как и многие эмигранты, собственного стиля, кроме религиозного ношения дредов, раастафари формируют его параллельно руди бойз. И когда в начале 70-х "рудиз" исчезают с британских улиц, их место занимает регги стиль, а Боб Марли становится звездой и пророком этого движения.

Таковыми были первые 60 лет 20 века, обзор которых, на мой взгляд, позволил взглянуть по-другому на молодежную субкультуру, понять, что она является реакцией на реальное положение событий, происходящих в обществе, исходя из определенного периода времени и места действия, а также системы ценностей определенного общества.

© О.А. Коряковцева

Технологии развития общественно-политической активности молодежи

На современном этапе в российском обществе происходят принципиальные изменения, оказывающие влияние на его политическое, культурное, социальное и экономическое развитие. Формирование новых социально-политических отношений способствует трансформации основ политической культуры социума и каждого индивида в частности. Социальная трансформация современного российского общества ведет к складыванию новых социальных групп с присущими только им системами ценностей, в том числе и политических. Необходимость развития политической активности подрастающего поколения в рамках общественных интересов сегодня невозможно оспорить. Для обеспечения стабильности развития государства и его политической системы молодое поколение должно пройти социализацию на основе базовых политических и социальных приоритетов, норм и ценностей общества и государства.

Как известно, российская молодежь в целом довольно аполитична, что неизменно подтверждают любые выборы. Молодые избиратели участвуют в них гораздо реже, чем представители старших поколений. Об аполитичности молодежи с таким же постоянством свидетельствуют и социологические опросы. Так, в ходе проведенного нами опроса лишь 23% молодых респондентов (до 30 лет) заявили, что интересуются политикой, тогда как среди граждан среднего возраста – 40%, а среди тех, кто старше 55, – 45%.

При этом следует отметить, что свое неучастие в политической жизни молодежь не рассматривает как «проблему». Молодые люди, не видя никаких особых препятствий к проявлению по-

литической активности, выбирают другие сферы приложения энергии, особенно если общественно-политическая активность не приносит очевидных выгод материального или карьерного плана и не позволяет им реализовать себя творчески.

Между тем руководители государства и представители различных политических партий считают необходимым, чтобы молодые люди, не достигшие 25 лет, занимались политикой. Аргументация, которую предъявляют сторонники активного участия молодежи в политике, весьма разнообразна. Чаще всего говорится об ответственности молодого поколения за будущее страны. Многие говорят о достоинствах молодежи, которая имеет причастность к политическим событиям. Это и склонность к новым идеям, свежесть мысли, образованность, энергия, а также необходимость обеспечения преемственности поколений в политике. Противники участия молодежи в политике чаще всего обвиняют молодых людей в незрелости, неготовности к политической деятельности, в несамостоятельности, некомпетентности. Но в целом, как показывает анализ различных публикаций, в обществе определенно превалирует мнение о необходимости участия молодежи в политике.

В нашем исследовании мы рассматриваем социально-политическую активность молодежи в нескольких параметрах, в том числе таких, как интерес к политике, декларируемая политическая активность и политическое участие, протестная активность.

Динамичному развитию процессов формирования политической активности молодежи в современном российском обществе способствуют возвращение интереса государства к проблематике гражданского и патриотического воспитания молодежи, активная позиция региональных властей, введение курсов граждановедения и обществознания, способствующих формированию гражданской идентичности подрастающего поколения. Сегодня активизировалась деятельность молодежных общественно-политических организаций. Существенными проблемами для формирования политической активности подрастающего поколения являются отсутствие национальной идеологии, деструктивное стихийное воздействие таких факторов, как СМИ и молодежные субкультуры.

Процесс формирования политической активности молодежи обусловлен влиянием и условием социальной среды вообще и политической системы общества в частности. Политическая социализация индивида осуществляется через интериоризацию куль-

турных норм и ценностей общества. В связи с этим интерес к процессу политической социализации становится тем активнее, чем больше он может оказать влияние на усвоение индивидом норм и ценностей общества и формирование вектора развития общества согласно интересам власти.

Таким образом, мы можем констатировать, что формирование политической активности молодежи является сложным, многоплановым процессом, способствующим становлению и функционированию личности в качестве члена общества. Он определяет вектор политических предпочтений самого индивида, политическое развитие и политическую культуру самого общества. Вследствие этого теоретические модели политической социализации могут являться базовыми в том или ином обществе в различные периоды его развития, но подвергаться полной или частичной трансформации под воздействием факторов, имеющих господствующее положение в определенный период.

Базовые политические нормы и ценности, а также установки политического поведения подрастающего поколения являются существенным фактором, способным обеспечить стабильность политической системы общества и дальнейшего функционирования государственной системы. Развитие политической активности молодежи, способствует формированию у подрастающего поколения определенного набора существующих и принятых в обществе политических норм и ценностей и установок политического поведения.

© В.М. Пятунина

Личностные основы социальной устойчивости

Современная ситуация характеризуется ростом девиантных тенденций в подростковой среде, при этом в последнее время сглаживаются гендерные (связанные с полом) различия проявлений девиантного поведения. Все больше девочек-подростков характеризуются различными отклонениями в поведении. Мы считаем, что именно снижение социальной устойчивости девочек существенно влияет на характер девиантного поведения.

Основное внимание в этой связи привлекает, прежде всего, понятие социальной устойчивости, а также обсуждение способов обеспечения ее формирования у девочек-подростков.

Понятие социальная устойчивость зародилось в социологии. В духе классической теории устойчивости (А. Ляпунов) этот термин можно понимать как отсутствие резких, необратимых глобальных социальных изменений вследствие воздействия социально-негативных факторов. В основе такой устойчивости справедливо видится механизм сбалансированного взаимодействия цивилизационных возможностей общества и морально-этических регуляторов.

Попытки перенести рассматриваемое понятие в индивидуальный план предпринимаются в современной психолого-педагогической науке. Одним из подходов к оценке социальной устойчивости на индивидуальном уровне является психологический подход (В.Н. Марков). С его помощью вместо исследования возможного механизма социальной устойчивости удастся несколько упростить задачу и оценить устойчивость или неустойчивость отдельного индивида.

Анализ классических теорий, концепций и подходов позволяет говорить, что в большинстве из них личностная устойчивость к негативным социальным воздействиям традиционно рассматривается в контексте отношений и деформаций (Д. Рисмен, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк и др.). Наибольшую известность получили зарубежные психологические подходы к пониманию социальной устойчивости: психодинамический (З. Фрейд, Дж. Зилбург, Х. Салливан, Э. Фромм); интеракционистский (Р. Вейс); когнитивный (Л.Э. Пепло, Д. Перлман); феноменологический (К. Роджерс); экзистенциальный (Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Мустакас, В. Франкл, И. Ялом).

Методологическое значение данных теорий, концепций, подходов для нашего исследования заключается в том, что на основе их анализа стало возможным дефинирование социальной устойчивости в её субъективном аспекте, в котором находит отражение понимание устойчивости как детерминанты деформированного развития личности и как ресурса развития личности.

На основе анализа существующих определений изучаемого понятия под социальной устойчивостью человека мы понимаем наличие таких личностных качеств, которые повышают вероят-

ность успешного выбора (мобильности, самостоятельности, ответственности, способности принимать решения, прогнозировать последствия своих поступков, способности к сотрудничеству и др.) жизненного пути. Эти качества, с одной стороны, обеспечивают успешное вхождение индивида в широкий контекст социальных отношений (развитие личности), с другой – лежат в основе способности человека управлять процессом собственного развития (саморазвитие личности).

В своем исследовании, рассматривая вышеобозначенную проблему, мы выбрали определенную категорию несовершеннолетних – девочек-подростков. Данная категория выбрана в связи с тем, что по результатам различных исследований в последнее время именно женская социальная дизадаптация прогрессирует наиболее активно. При этом подростковый возраст характеризуется как сензитивный период формирования ценностных и нравственных установок личности, и, следовательно, существуют возможности для педагогического сопровождения процесса личностного развития вообще и формирования социальной устойчивости в частности.

Одним из условий эффективного сопровождения процесса формирования социальной устойчивости девочек-подростков нам представляется содействие принятию ими женской социальной роли и всего комплекса ожиданий, установок и поведенческих стереотипов, связанных с этим, которые для женской части подростковой популяции существенно влияют на характер девиантного поведения. Как известно, помимо специфически женских форм отклоняющегося поведения, девушки подростки принимают, как правило, мужские стереотипы девиантного поведения и зачастую в целом их рисунок поведения носит маскулинный (мужской) характер.

Еще одним условием эффективности социально-педагогического сопровождения формирования социальной устойчивости у девочек-подростков, на наш взгляд, является индивидуальный и дифференцированный подход к девочкам. При этом учитываются их возрастные особенности, психические возможности и индивидуальные различия, что становится возможным на основе комплексной социальной педагогической диагностики.

Поскольку мы ведем речь о личностной социальной устойчивости, еще одним условием эффективности сопровождения про-

цесса её формирования нам представляется создание условий для актуализации позитивного потенциала личности. Результативность такой актуализации, по нашему мнению, предполагает проработку подростками вопросов жизненной перспективы, смысла жизни, позиций в межличностном общении и т.д.

Перечисленные выше условия будут подвергнуты проверке в ходе будущей опытно-экспериментальной работы.

© М.А. Зайцева

Исторические предпосылки воспитания социальной активности школьников в 50-80 гг. XX века

В пятидесятые-восемидесятые годы наметились признаки кризиса созданной в Советском Союзе системе воспитания молодежи. Это было обусловлено многими факторами. С одной стороны, СССР совершил, ценой огромных социальных потерь, мощный индустриальный рывок, пройдя за короткий срок путь от страны преимущественно сельскохозяйственной к лидерству в ряде отраслей, в том числе в отраслях высоких технологий. В 50-е годы наша страна первой совершила прорыв в космос, занимала лидирующие позиции в разработке атомного оружия, а в 60-е годы в военно-стратегической области был достигнут паритет с США в ракетно-ядерном вооружении. В 60-е годы возрос уровень жизни населения страны по сравнению с послевоенным десятилетием. Произошло сокращение отставания России от лидеров технологической гонки XX столетия.

С другой стороны, советский тоталитаризм так и не сумел достичь тех главных целей, которые когда-то были заявлены марксистской доктриной и ради достижения которых были принесены в жертву целые поколения. Экономика в целом демонстрировала удручающе низкую эффективность, ставшую особенно заметной с конца 60-х годов. Непомерно раздутый военно-промышленный комплекс поглощал все большую долю национального дохода. Сельское хозяйство находилось в состоянии хронического застоя, СССР окончательно превратился в импортера сельскохозяйственной продукции. Производительность труда фактически перестала расти. В новый этап научно - технической революции («микро-

электронная революция») Советский Союз так и не сумел войти. Уровень жизни людей так и не достиг западных стандартов.

1950-80-е годы можно охарактеризовать как время нарастающего кризиса тоталитарной системы: происходит ослабление роли политического центра в осуществлении власти; бюрократия выходит из-под жесткого контроля вождя и становится главной политической силой; резко падает авторитет лидера в глазах населения; возникают первые ростки оппозиции режиму. Тоталитарную систему в СССР поколебали и опрокинули лишь события второй половины 1980-х - начала 90-х годов, когда она окончательно продемонстрировала свою историческую бесперспективность и неспособность к реформированию и обновлению.

В течение нескольких десятилетий отечественная педагогика также испытывала идеологическое давление тоталитарного режима. В основе педагогической теории и практики было моноидеологическое единомыслие, когда работа в школе строилась на основе коммунистических воззрений. Однако в учебниках, монографиях, партийных документах этот принцип формулировался как «коммунистическая направленность воспитания», «идеологическая направленность в работе» и т.п. С этих позиций определялось содержание образования, проводились политинформации, а пионеры должны были быть всегда готовы к борьбе за дело Коммунистической партии.

Однако, несмотря на негативные черты педагогики сталинского периода, в педагогическом опыте создавались достаточно интересные педагогические системы, в которых в качестве главной решалась задача воспитания социальной активности детей. В этом плане интересен опыт работы первой опытной станции Наркомпроса, созданной С. Т. Шацким, опыт исправительных учреждений А.С. Макаренко, школы В.Н.Сороки-Россинского и др.

Педагогические идеи, родившиеся в эти годы, во многом определили поиск педагогов шестидесятых – семидесятых годов.

Новаторской для своего времени была созданная в Павлышской школе на Украине система В.А. Сухомлинского. В Ленинграде появляется Фрунзенская коммуна, организуемая И.П. Ивановым, которая создала уникальный опыт коллективной творческой деятельности детей, ставшей образцом, для воспитательной работы многих поколений педагогов. В 1961 году в Курске появляется первый лагерь комсомольского актива старшеклассников,

созданный тогда доцентом Курского пединститута Л.И. Уманским, ставшим впоследствии известным социальным психологом, автором теории психологии организаторской деятельности. Можно утверждать, что В.А.Сухомлинский, И.П. Иванов, Л.И. Уманский и их сподвижники были настоящими «шестидесятниками» педагогики.

Во второй половине 60-х годов в комсомольских организациях школ и профтехучилищ продолжается поиск путей воспитания социальной активности молодежи. Возникший по инициативе комсомола в канун столетия со дня рождения В.И. Ленина так называемый «Ленинский зачет» ставил своей задачей включение каждого комсомольца в общественно-политическую деятельность на основе его индивидуальных интересов и потребностей.

В семидесятых годах появляется первый лагерь по подготовке комсомольских организаторов учащихся профессиональных училищ в Курской области.

В эти годы получают свое развитие комсомольские штабы старшекласников, патриотические клубы, развиваются лагеря актива. В Костроме начинают работать лагеря «Комсорг», организуемый учеником Л.И. Уманского А.Н. Лутошкиным, и «Комсорг ПТУ», который организовал сам Л.И. Уманский, переехавший из Курска в Кострому.

В 1984 году были приняты положения новой реформы образования, доклад на пленуме ЦК КПСС об этих положениях сделал К.У. Черненко. Впервые за много лет на официальном уровне перед школой ставилась задача развития ученического самоуправления.

Однако антикризисные меры были явно недостаточны, и с приходом к руководству М.С. Горбачева начался новый этап в жизни страны, названный перестройкой, в результате которой рухнула тоталитарная система.

Кризис отечественной педагогики состоял не только в том, что школа с ее воспитательными задачами имела примитивный социально-утилитаристский характер и не была ориентирована на техноэкономический рост, но и в том, что она не отвечала потребностям общества в подготовке людей с высоким уровнем общего развития, с умением принимать самостоятельные решения, с готовностью к переучиванию, приобретению новых знаний.

Таким образом, в пятидесятые - восьмидесятые годы в политической жизни страны происходила борьба между демократическими тенденциями, получившими первый импульс в период хрущевской «оттепели», и тенденциями тоталитаризма, характерными для бюрократического сталинского управления страной. Несмотря на эту борьбу, в ряде регионов велся новаторский поиск новых технологий стимулирования социальной активности школьников и учащихся профессиональных училищ; в этом большую роль сыграли ученые и педагоги-практики шестидесятых годов и их ученики, которые развивали их идеи в последующем.

Поскольку воспитательный процесс объективно зависит от социальной ситуации, в которой он организуется, то и задачи воспитания ориентированы на реальные социально-политические и экономические условия, они предполагают формирование у детей готовности к реализации разнообразных социальных задач. Этот процесс строится с учетом реалий социальных отношений, а также особенностей экономики, политики, духовности общества.

Задача воспитания социальной активности, по сути, декларировалась во все периоды существования советского государства. Однако понимание этой задачи в различные периоды существенно отличалось теми представлениями об активной личности, которые формировались в обществе.

Библиографический список

1. Андримонова, И.М. Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики (1960-1985 гг.) [Текст]: дис ...канд.пед.наук / И.М. Андримонова. – Ярославль, 1999.

2. Богуславский, М.В. Проблема истории советской школы и педагогики [Текст]: экспериментальное учебное пособие. Ч. 2. - М.: НИИ ТИП АПН СССР, 1991.

3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст].- М.: Просвещение, 1986.

4. Первичная комсомольская организация. Документы и материалы съездов, конференций комсомола, ЦК ВЛКСМ (1918—1971)[текст]. - М.,1972.

5. Хоскинг, Д. История Советского Союза 1917-1991 [Текст].- М., 1994.

Закономерности и принципы формирования эмоционального компонента социально-педагогического сопровождения учебного процесса

Эмоциональный компонент социально-педагогического сопровождения характеризует «состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями» [1. С. 9].

Как элемент педагогического сопровождения учебного процесса эмоциональный компонент предполагает реализацию целенаправленного эмоционального воздействия на школьников с целью развития определенных личностных качеств и формирования у них позитивного отношения к учебной деятельности.

Понимая под закономерностями формирования эмоционального компонента социально-педагогического сопровождения взаимообусловленность компонентов, реализуемых при его осуществлении на практике, мы ставили перед собой задачу не только выявить их наличие, но и определить систему, включающую инвариант, – формирование эмоциональной рефлексивной позиции субъектов педагогического сопровождения в ходе их включения в те или иные виды деятельности – и предполагающую вариативный характер социально-педагогического сопровождения.

Формирование эмоционального компонента социально-педагогического сопровождения учебного процесса предполагает реализацию следующих закономерностей:

- взаимообусловленность результатов социально-педагогического сопровождения и уровня сформированности психологической готовности к реализации имеющегося у педагога и учащихся эмоционального потенциала;

- взаимосвязь результатов социально-педагогического сопровождения и реализации в его процессе эмоциональной рефлексивной позиции участников данного процесса;

- взаимозависимость эффективности социально-педагогического сопровождения от учета особенностей эмоциональной сферы учащихся, сформированности их интересов, имеющихся у них потребностей.

Выявленные закономерности обусловили обоснование принципов педагогического сопровождения.

Под принципами мы понимаем «те основные требования, нормы, которые предъявляются к содержанию, формам, методам технологии организации самого процесса» [4. С. 85].

1. Принцип индивидуализации процесса социально-педагогического сопровождения, что предполагает ориентацию на конкретную личность ребенка с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, чувствами и настроениями. Условиями реализации данного принципа являются:

- изучение эмоциональной сферы каждого конкретного ребенка;
- выявление положительных качеств ребенка и опора на них;
- создание благоприятного эмоционального фона субъектного взаимодействия ребенка и взрослых.

2. Принцип эмоциональной бинарности – это сочетание педагогического эмоционального воздействия и собственной эмоциональной активности ребенка. Условия реализации данного принципа:

- учет собственной принадлежности будущего педагога к определенному эмоциональному типу и в связи с этим реализация индивидуальных особенностей использования эмоций. В данном случае речь идет о выработке у педагога собственных способов эмоционального реагирования на различные коммуникативные ситуации в процессе социально-педагогического сопровождения, под чем мы понимаем осознанный выбор педагогом варианта поведения, связанного с различными проявлениями эмоций, основанного на знании собственных возможностей;

- готовность педагога принимать различные способы эмоционального реагирования ребенка как субъекта взаимоотношений;

- активная эмоциональная позиция ученика.

3. Принцип опосредованных эмоциональных воздействий в процессе социально-педагогического сопровождения. Условия реализации данного принципа:

- собственный выбор ребенком позиции, связанной с эмоциональным реагированием;

- «эмоциональная референтность», которой, по мнению И.А. Андреевой, учащиеся наделяют авторитетного учителя. У такого педагога школьники склонны искать эмоциональную информацию с тем, чтобы использовать ее для осмысления происходящего.

- создание эмоциональной среды. Под эмоциональной средой мы понимаем организацию ситуаций социально-педагогического сопровождения, способствующих максимальному проявлению определенного качества, свойства личности, адекватной реакции на происходящее, основанной на самопознании и самоконтроле. Находясь в эмоциональной среде, личность реализует себя, проявляя те или иные эмоции, воздействует на другого (или других) участника этих отношений, тем самым либо создавая среду, либо преобразовывая ее.

4. Принцип эмоциональной включенности детей в социально-значимые личностные отношения. К числу условий можно отнести:

- своевременный и объективный анализ результатов эмоционального отклика школьников, под чем понимается «вызванная воспитателем желаемая эмоциональная реакция на какие-либо факты, события, коллективные дела» [5. С. 14], а также содействие в формировании эмоционального настроения коллектива, группы или отдельного ученика, которое в отличие от эмоционального отклика представляет собой не кратковременную реакцию на какую-либо деятельность или информацию, а устойчивое состояние в определенных условиях.

- пропаганда основных областей развития личности, обогащение эмоционального опыта учащихся;

- личный пример взрослых, показывающий возможности эмоциональной регуляции.

5. Принцип эмоциональной самореализации ребенка. В качестве условий мы рассматриваем следующие:

- осознание каждым ребенком социальной и личной значимости эмоциональной регуляции;

- формирование эмоциональной культуры, которая предполагает наличие эмоциональной компетентности и эмоциональной грамотности.

- эмоциональная рефлексия педагога и помощь учащемуся в осуществлении его эмоциональной рефлексии.

Эмоциональная рефлексия понимается нами как способность к самонаблюдению, самоанализу процесса возникновения эмоций и способа эмоционального реагирования. Это особый принцип мышления, направленный на осознание восприятия собственных проявлений эмоций, которые при этом выступают как средство самовыражения и самореализации.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение способствует формированию у ученика устойчивых способов эмоциональной регуляции, проявляющихся как в общении, так и в познавательной деятельности, влияющих на успешность его приспособления к социальной среде.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе[Текст]: учебное пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1991.
2. Бреслав, Г.М. Психология эмоций[Текст]. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Рожков, М.И. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций [Текст]// Ярославский педагогический вестник.- 2007.- №1(50). -С. 40-43.
4. Уманский, А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства[Текст]: Дис ...д-ра пед. наук. – Кострома, 2004.
5. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания [Текст]: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986.

© М.Г. Сакулин

Высшее профессиональное образование: современные направления обучения

Исторически сложилось так, что высшим считалось образование, полученное в университетах. Университет, как и все классическое образование, был нацелен на всестороннее развитие студентов, независимо от профессии и практической деятельности. Он расширял умственный кругозор всей картиной своего преподавания и общением между молодыми людьми, избравшими разные карьеры.

На современном этапе система высшего образования играет все большую роль в жизни общества. Под профессиональным образованием сегодня понимают результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности человека. При этом одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации или в необходимых случаях переквалификации для включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями.

Для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в двух ипостасях:

- как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде, и в первую очередь в профессиональном труде;

- как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

Усиление роли профессионального образования в жизни общества, видимо, и обусловило увеличение числа работ педагогов и психологов по проблемам обучения в высшей школе.

В педагогической психологии, педагогике, общей дидактике обязательно различаются две взаимосвязанные стороны образовательного процесса: обучающая и обучаемая, т.е. обучение (teaching), осуществляемое педагогом, и научение (learning) в самом широком смысле слова или, точнее, учение, осуществляемое учеником (студентом, курсантом, слушателем).

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях.

Надо полагать, что все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих оснований:

1. По основанию непосредственности (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучаемого могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения.

К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй создаваемое в настоящее время обучение на расстоянии при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2. По основанию принципа сознательности (интуитивизма). При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, очень важен ответ на вопрос, что является объектом осознания обучающимися в процессе обучения.

Если обучающимся осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, сообщающего, догматического обучения.

Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение.

Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение.

3. По основанию наличия управления образовательным процессом обучение может быть разделено на:

а) не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и

б) рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4. По основанию взаимосвязи образования и культуры могут быть разграничены:

а) обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и

б) обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию связи обучения с будущей деятельностью может быть выделено знаково-контекстное обучение и традиционное обучение неконтекстного типа.

6. По основанию способа организации обучения выделяют включающее активные формы и методы, и традиционное (информационно-сообщающее).

Несомненно, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать преимущест-

ва того или иного его направления для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, соответственно с возможностями и индивидуально-психологическими особенностями как обучающихся, так и самого педагога.

© Л. Ф. Тихомирова

Формирование здорового образа жизни будущих педагогов в процессе их обучения

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что ухудшается состояние здоровья детей и экологическая обстановка; явно недостаточным и неадекватным является характер профилактических мер со стороны современной медицины; развитие социальной сферы в современном обществе потребовало выдвижения новых субъектов, которые бы способствовали укреплению здоровья и формированию навыков здорового образа жизни у детей; к существующей ситуации в состоянии здоровья детей привело отсутствие комплекса необходимых знаний и навыков по вопросам сохранения и укрепления здоровья у детей у педагогов всех специальностей.

Все это свидетельствует о том, что необходимо осуществлять качественное обучение студентов в педагогическом вузе и, прежде всего, по вопросам формирования навыков здорового образа жизни.

Решение данной проблемы должно базироваться на идее актуализации здоровья в сознании студентов, на формировании установки на личную ответственность и субъектное включение в здоровьесберегающую деятельность.

В своей работе мы опираемся на такие понятия, как здоровьесберегающая педагогика и здоровьесформирующее образование.

Здоровьесберегающая педагогика – это область педагогических и медико-психологических знаний, характеризующая процесс реализации образовательными учреждениями функции сохранения и укрепления здоровья детей. Здоровьесформирующее образование – это непрерывный процесс усвоения ценностей и понятий, которые направлены на формирование навыков, умений и отношений, необходимых для осознания и оценки собственного

здоровья и взаимосвязи между ним и культурой здоровьесбережения, здоровым образом жизни.

Будущим педагогам придется участвовать в реализации функции сохранения и укрепления здоровья детей, а для этого здоровье должно стать для них ценностью и они должны овладеть навыками здорового образа жизни.

Здоровьеформирующее образование будущих педагогов мы представляем как целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность субъектов образовательного процесса, направленную на развитие у студентов готовности к здоровьеформирующей деятельности.

В вопросах подготовки студентов мы опираемся на целый ряд подходов: системный, функциональный, интегративный.

Основным результатом процесса подготовки студентов является их готовность к здоровьеформирующей деятельности. Психологической основой формирования готовности является теория формирования установок личности (Годфруа), т.е. готовности к тем или иным действиям. Для работы по формированию навыков здорового образа жизни у детей необходимы желание и особое отношение (мотивационный компонент готовности), знания (когнитивный компонент готовности), умения и владение технологиями сохранения и формирования здоровья (деятельностный компонент готовности), а также умение отследить результаты собственной деятельности, провести их экспертизу (рефлексивный компонент).

Особое внимание нами уделяется содержанию здоровьеформирующего образования в вузе. Опираясь на дисциплины, представленные в стандарте, например «Основы медицинских знаний», «Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни», мы в то же время широко используем возможности курсов по выбору «Здоровьесберегающая педагогика», «Здоровьесберегающие технологии» и др.

Вопросы управления здоровьеформирующим образованием студентов решаются на всех уровнях: на методологическом (субъектом выступает ректорат), на организационно-педагогическом (субъектом выступает факультет), на технологическом (субъектом выступает кафедра), на психолого-педагогическом (субъектом выступает преподаватель). Кафедра активно участвует в планировании подготовки студентов, включении в учебный про-

цесс курсов по выбору здоровьесформирующей направленности, а преподаватели обучают студентов здоровьесберегающим технологиям.

Кроме предметов учебно-тематического плана здоровьесформирующей направленности в вузе были проведены такие мероприятия, как научная студенческая конференции «Здоровый образ жизни», акции «Я выбираю жизнь», «Молодежь против СПИДа» и др.

Проведенные нами опрос и тестирование студентов второго курса института педагогики и психологии специальности «Организация работы с молодежью» показали, что у 69% студентов – высокая мотивация к здоровьесформирующей деятельности, высокий уровень знаний – у 35% , на хорошем и отличном уровне владеют технологиями формирования навыков здорового образа жизни – 76%. Несколько в меньшей степени студенты освоили технологии экспертизы здоровьесформирующей деятельности и педагогической деятельности вообще – 23% (высокий уровень).

Анализируя полученные данные, мы выявили следующее: большинство респондентов (79,6%) стали связывать свою будущую педагогическую деятельность с необходимостью формирования ЗОЖ школьников, после изучения курса число студентов, которые стали стремиться вести здоровый образ жизни, возросло в 1,5 раза; увеличилось число студентов (с 45,3% до 66,7%) в структуре ценностей которых одно из первых мест занимает здоровье.

© Г.Е. Контров

Социально-педагогическое сопровождение личностного развития подростков в условиях детских организаций

Проблемы, связанные с личностным развитием подростков, постоянно находятся в центре внимания педагогов. В настоящее время эти вопросы приобрели особую актуальность в связи с глубокими и быстро протекающими социальными изменениями, нестабильностью идеологических ориентиров в воспитании подрастающего поколения, резко возросшим количеством самых разнообразных факторов, влияющих на психологический и социальный облик современного подростка. В связи с этим проблема личностного самоопределения - обретение человеком своего места в

обществе и в жизни в целом - обретает не только теоретическое, но и большое практическое значение.

В настоящее время остро актуальным становится именно вопрос самоопределения - самостоятельного выбора человеком ценностных ориентиров, построения им своей индивидуальной воспитательной траектории, обретения им внутренней целостности и адекватной позиции в обществе. По мнению В.И. Слободчикова, место человека в социальной жизни может быть задано, предписано ему волей случая, рождения, обстоятельств. Место человека в жизни может быть выбрано, найдено, завоевано им самим. по собственной воле и свободному, сознательному выбору. Именно в этом случае говорят о выборе субъектом позиции в жизни, о его личностном самоопределении. Сопровождение личностного развития ребенка предполагает создание условий для развития всех процессов развития, содействие деятельности личности по определению и переопределению собственной личностной позиции.

Сопровождение личностного развития подростков - это особая деятельность, направленная на организацию и создание социально-педагогического пространства вокруг ребенка, включаясь в которое, он осуществляет личностное самоопределение, что позволяет ему в дальнейшем выстраивать необходимые социальные связи и отношения.

Решение многочисленных практических проблем затрудняется недостаточной теоретической и экспериментально-практической проработанностью вопросов, связанных с самоопределением подрастающего поколения. Практически отсутствуют методики, позволяющие определить качество социально-педагогического сопровождения.

Безусловно, детские общественные организации оказывают большое влияние на становление молодого человека. Вместе с тем, личностное самоопределение очень трудный для подростка процесс. Именно поэтому важно организовать грамотное социально-педагогическое сопровождение этого процесса. Отсутствие единого подхода к социально-педагогическому сопровождению личностного самоопределения подростка в целом и особенностей такого сопровождения в условиях детских общественных организаций в частности не позволяет глубоко исследовать явление личностного самоопределения, системно рассмотреть проблему его социально-

педагогических составляющих и взаимосвязи между ними. Рассматривая процесс педагогического сопровождения, Л.Г. Жедунова выделяет следующие принципы: опоры на обучаемость ребенка; соблюдения его интересов; мультидисциплинарности; системности сопровождения; отказа от усредненного нормирования; опоры на детскую субкультуру; позитивно-ресурсной диагностики. Большинство этих принципов распространяются и на деятельность современных детских общественных организаций. Все вышесказанное дает основания считать необходимым организацию социально-педагогического сопровождения личностного развития подростков в условиях детских общественных организаций.

Таким образом, можно констатировать, что существует как научный, так и практический запрос на комплексное исследование социально-педагогического сопровождения личностного самоопределения подростков, особенностей становления личности подростка в условиях детских общественных организаций. Имеется насущная необходимость в разработке теоретической концепции социально-педагогического сопровождения личностного самоопределения подростка, выявления его социально-педагогических составляющих и взаимосвязей между ними, а также эмпирическом изучении особенностей такого сопровождения у различных групп подростков.

Научное издание

**Человек как предмет воспитания в современной
психолого-педагогической теории и практике**

Материалы чтений К.Д. Ушинского

Часть 1

Редактор Л.К. Шереметьева

Подписано в печать 29.05.2008

Формат 60х84 1/16. Объем 17,75 п.л. Тираж 100. Заказ 140

Издательство ГОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел. (4852) 32-98-69, 72-64-05