

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

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 1

Ярославль
2009

ББК 74.00я434+88я434
УДК 37.013
И 602

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

И 602 Индивидуализация обучения и воспитания [Текст]: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 308 с.

В сборнике опубликованы материалы докладов 63-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, А.В. Золотарева, В.А. Мазилев, Д.С. Молоков, Н.В. Нижегородцева, С.Л. Паладьев.

ISBN 978-5-87555-507-7

© ГОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д.Ушинского»,
2009
© Авторы материалов, 2009

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОРГАНИЗАТОРОВ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

©М. И. Рожков

Экзистенциальный подход к индивидуализации профилактики употребления подростками психоактивных веществ

Современный процесс профилактики употребления психоактивных веществ в детском и подростковом сообществе нацелен на становление личности, способной принимать решения, согласующей свои действия с другими людьми.

Субъекты профилактики ПАВ в молодежной среде не могут упускать вопрос о неразрывной связи человеческой жизни и общества о принятых нормах, регулирующих взаимодействие множества противоречивых интересов. Однако *реальная цель профилактики употребления ПАВ* – это всегда персонализированная цель, адресованная конкретному молодому человеку, которая должна иметь достижимый результат за определенное время.

Современный человек обязан обладать критическим мышлением, выходить за пределы стереотипов, «идолов», описанных еще Ф. Бэконом. Речь не идет о желании критиковать всех и вся, ниспровергать мнение взрослых и не считаться с авторитетами, но об ответственности в принятии или отторжении чужого взгляда, готовности «присваивать» или аргументированно обосновывать альтернативную позицию.

Молодой человек должен быть *готов к социальному взаимодействию*, способен соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу, что позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения проблем.

Большинство решений выходят за пределы конкретного образовательного учреждения. Оно призвано расширять пространство диалога и включать новых агентов изменений в свою

практику, увеличивая значимость и дееспособность своих акций за счет привлечения дополнительных ресурсов, ориентации на нетрадиционные целевые группы.

Отсюда утверждается такая логика понимания профилактической работы как не только внешняя по отношению к ребенку деятельность педагога, но и как процесс деятельности самого ребенка.

Результатом самовоспитания становится внутреннее, глубинное, экзистенциальное изменение самого деятеля (даже неосознанное), а не только процесс (освоенные способы деятельности) и результат (знания, опыт). Здесь свобода выбора выступает определенной гарантией. Такая установка смещает акцент с изготовления продуктов «духовного производства» на процесс самовыговаривания «субъекта жизнестроительства», где личный смысл, контекст и подтекст намного важнее социально одобренного продукта.

Эффективными формами и методами профилактической работы для современного образовательного учреждения в настоящее время можно признать только те, которые позволяют педагогу перейти от практики формирования воспитанника по определенному образцу к проектированию условий для становления личности ребенка на основе его осознанного выбора, ответственности за поведение, творческого самоопределения и самореализации.

Отметим, что воспитанник (совершая нравственные поступки, участвуя в социально полезной деятельности, осваивая новые роли и отношения) должен не просто реализовать свой творческий потенциал для достижения личной свободы или успеха, а продвинуться в самопознании, раскрыть смысл, передать свой опыт.

Основой индивидуальности является природное начало, то есть те качества, которые даны человеку при рождении. Но по-настоящему индивидуальность проявляется тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть свои возможности. Это, в свою очередь, требует как понимания самого себя, так и активного отношения к своей жизни, предоставление обществом возмож-

ностей для самостоятельного выбора целей и средств жизнедеятельности.

В рамках концепции экзистенциальной педагогики индивидуализация профилактики употребления психоактивных веществ в детской среде предполагает:

1) формирование субъектной позиции ребенка, осознающего смысл своих действий и поступков;

2) выбор жизненных целей и проекта своего существования, то есть жизненное самоопределение;

3) воспроизводство на уровне индивидуального человеческого бытия накопленной в обществе культуры и стимулирование потенциалов внутреннего саморазвития человека;

4) воздействие со стороны отдельного человека или социальной группы на другую социальную группу или отдельного человека, входящего в эту группу, с целью формирования у последнего устойчивой системы ценностных ориентаций, механизмов психического отражения и регуляций деятельности;

5) стратификацию индивидуального бытия в рамках существующей системы социальных отношений.

В рамках экзистенциального подхода к профилактике употребления ПАВ важно формирование рефлексивной позиции молодого человека.

Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

Рефлексия – 1) процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, который предполагает особое направление внимания на деятельность собственной души, а также достаточную зрелость субъекта; 2) механизм взаимопонимания, осмысление субъектом того, какими средствами он реализовал свои цели в деятельности, в общении, в поведении.

Под рефлексивной позицией подростка мы понимаем осознанную, устойчивую систему его отношений к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках.

Формирование рефлексивной позиции является тем компонентом профилактической работы, который опирается на

осмысление человеком своего бытия и проектирование своего будущего.

О. С. Гребенюк в книге «Педагогика индивидуальности» обращал внимание на важность того, какие и как формируются сферы психического мира человека, взаимодействие которых образуют грани его разносторонности и индивидуальности. По его мнению, социально-педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сущностных сфер личности школьника: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферу саморегуляции.

Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Они же определяют его образ жизнедеятельности, его счастье и самочувствие среди людей. Сущность большинства названных выше сфер раскрыта в трудах психологов.

В контексте гуманистической педагогики развивается теория и практика оказания индивидуальной социально-педагогической поддержки детей, в которой многие видят альтернативу традиционным моделям профилактики употребления психоактивных веществ в детской среде.

Так, с точки зрения «педагогики свободы» (О.С. Газман), индивидуализация «есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особенного, своеобразного, что заложено в данном индивидуе от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте». Именно «индивидуализация личности, развитие ее самости» в концепции О.С. Газмана составляет в широком смысле содержание «педагогики свободы», цель которой можно определить как помощь детям в конструировании ими автономного внутреннего мира («субъективной реальности»).

Индивидуализация профилактики предполагает создание условий для определения каждым подростком своей траектории саморазвития на основе сделанного им социального и экзистенциального выбора. При этом предполагается наряду с учетом особенностей детей учитывать возможности влияния

воспитательного процесса на развитие сущностных сфер ребенка.

Принцип индивидуализации профилактической работы в среде школьников предполагает, прежде всего, определение ими своей цели жизни и способа ее достижения. В соответствии с этим необходимо *выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребенка в различные виды деятельности с учетом его особенностей, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.*

Для того, чтобы подростки могли осуществить выбор цели жизни, необходимо взаимодействие различных субъектов профилактики употребления психоактивных веществ: родителей, педагогов, психологов, социальных работников, медиков, специалистов по работе с молодежью, сотрудников правоохранительных структур.

Условиями реализации принципа индивидуализации профилактики являются:

– мониторинг изменений индивидуальных качеств в ребенке;

– формирование представлений у ребенка о возможностях выбора как социального, так и экзистенциального, о многообразии жизненных целей;

– выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка;

– учет индивидуальных качеств ребенка, его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;

– предоставление возможности учащихся самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности, а также выбора сферы дополнительного образования.

В практической профилактической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

– работа, проводимая с группой подростков, должна ориентироваться на развитие каждого из них;

– успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других;

– осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться только информацией об индивидуальных качествах;

– педагог только на основе взаимодействия с учеником должен вести поиск способов коррекции его поведения;

– постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Проблема индивидуализации профилактической работы выступает в экзистенциальной педагогике как проблема индивидуального саморазвития, а профилактический процесс - как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в котором доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Индивидуальная профилактическая помощь детям, подросткам, юношам со стороны взрослых может дать положительный эффект при наличии и соблюдении ряда условий:

– наличие у субъектов профилактики употребления ПАВ установки на необходимость оказания индивидуальной помощи, а также определенного уровня психолого-педагогической подготовки;

– существование у субъектов профилактики ПАВ необходимых для оказания индивидуальной помощи свойств: здорового самовосприятия, то есть удовлетворяющей его позитивной Я-концепции; последовательности в установках по отношению к воспитанникам, справедливости, симпатии, понимания их нужд и проблем, уважительного отношения к ним; стремления и умения культивировать теплые, эмоционально окрашенные взаимоотношения с воспитанниками; умения пробуждать у воспитанников чувство свободы в общении, умения разрядить обстановку во время беседы, чувства юмора;

– сформированность у воспитуемого готовности принять помощь от специалиста, установки на добровольный контакт с ним по поводу своих проблем, желания найти у него по-

нимание, получить информацию, совет, порой даже инструктаж;

– умение субъекта профилактики вести индивидуальные беседы с воспитанником в качестве «эксперта», «советчика», «опекуна»: использовать свое влияние для того, чтобы прояснить ситуацию, сложившуюся у воспитанника, осмыслить ее; произвести переориентацию его ущербных установок и точек зрения; помочь определить ему свои позиции и взгляды. Для этого он должен уметь выдвигать перед воспитанником ряд альтернатив, вести диалог с ним о достоинствах и недостатках каждой, помочь осознать возможности для достижения той или иной альтернативы, выбрать наиболее реальный и подходящий для решения проблемы вариант;

– использование в социальной организации личного, дифференцированного, возрастного подходов.

Задача субъектов профилактики употребления ПАВ в детской среде - оказывать помощь ребенку, подростку, старшекласснику в адаптации к школьной среде, в освоении новых социальных ролей; в создании имиджа; своего стиля поведения, общения, манеры одеваться, в выборе социально приемлемых способов индивидуальных проявлений, определении специфических функций в семье, школе, кругу сверстников.

Средствами индивидуализации профилактики употребления ПАВ в детской среде являются: социально-педагогическое сопровождение саморазвития, социально-педагогическая поддержка самовоспитания, стимулирование рефлексии.

Социально-педагогическое сопровождение саморазвития включает три компонента: пропедевтический, актуальный, рефлексивный.

Пропедевтический компонент предполагает подготовку молодых людей к преодолению возможных трудностей в решении возникающих социальных проблем в предстоящих событиях.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки профессионалов (педагогов, психологов, организаторов работы с молодежью).

Рефлексивный компонент, или компонент последствий, предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Социально-педагогическая поддержка самовоспитания – это превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем и в проектировании своего самосовершенствования.

Исследования показывают, что в обществе получают распространение социально-психологические проблемы, имеющие экзистенциальное звучание. Такие проблемы могут быть обозначены следующими категориями: «смысл», «страх», «надежда», «духовная жизнь личности» и другие.

«...В то время, – писал О.С. Газман, – когда стираются границы между добром и злом, между нравственным и безнравственным, взрослое общество, сознающее свою ответственность перед подрастающим поколением, не может оставить его без поддержки и помощи в трудный период самоопределения. И учителя, и родители, и любой зрелый человек должны брать на себя задачу духовного наставничества. Тем более эту задачу должен решать профессионал – учитель, воспитатель, классный руководитель».

В качестве ситуаций социально-педагогической поддержки школьников были отмечены проблемы самоопределения, заниженной самооценки, одаренных детей, «ребенок-лидер», «ребенок-изгой в классе», ребенок из неблагополучной семьи, дети с девиантным поведением и т.д. Будущие педагоги представили небольшой спектр проблем, возникающих в детском коллективе. Именно на их решение, по их мнению, направлена деятельность субъектов профилактики употребления ПАВ в детской среде.

Стимулирование рефлексии предполагает комплекс действий педагога, направленных на отражение ребенком происходящего с ним, в том числе происходящих событий. При этом предполагается, с одной стороны, стимулировать самооценку своего участия в происходящих событиях, с другой, – стимулировать коррекцию своих жизненных планов на предмет самосовершенствования.

Такое стимулирование предусматривает реализацию идеи самооценности, уникальности воспитанника в соотношении с интересами и потребностями других людей и создание условий

- для осознания личностью своей неповторимости, самоценности при адекватности самооценки, умении посмотреть на себя со стороны, способности к самодиагностике, самооценке;

- выработки воспитанниками круга жизненных ценностей, лежащих в гуманистической парадигме, ответственности перед собой и другими за выбор жизненного пути;

- развития самостоятельности и креативности мышления, формирования когнитивных характеристик, обеспечивающих свободу ориентации в различных жизненных ситуациях;

- развития и совершенствования индивидуальных каналов и способов восприятия мира, овладение внутренними ресурсами физического, психического, нравственного самосовершенствования.

Библиографический список

1. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст]/О.С.Газман // Классный руководитель.-2000.-№ 3.- С.10-11

2. Газман, О.С. , Иванов, А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) [Текст]/О.С.Газман, А.В.Иванов. - М., 1992.-С.8.

© Р. А.Бондаренко

**Отражение гендера в отечественном кинематографе 30-х гг.
(на примере к\ф «Трактористы»)**

При изучении гендерного дисплея одной из сложных проблем нам представляется реконструкция реального поведения мужчин и женщин, их взаимоотношений.

В интерпретации любых документальных описаний наибольшую трудность представляет восстановление «зри-

тельного» ряда поведения. Кино является важным источником, поскольку представляет исследователю возможность непосредственно воспринять модели поведения представителей того или иного времени. Но в связи с этим возникает другая существенная проблема: насколько демонстрируемое на экране поведение является распространенным и общепринятым, насколько полно оно отражает реальность. Универсального ответа на этот вопрос не существует. Его надо решать применительно к каждому конкретному историческому периоду.

Советское государство отводило кино важнейшую роль в формировании нового коммунистического человека. Общеизвестно высказывание В.И.Ленина о том, что кино – важнейшее из искусств. И.В.Сталин держал кинематограф под личным контролем, поскольку считал его важнейшим средством воздействия на массы. Таким образом, кино 30-х годов предлагает нам, по крайней мере, зримое отражение «желаемого» результата, того, к чему стремилось идеологическое руководство в том числе и в гендерной области. Кино в это время оказывало огромное влияние на формирование поведения человека: практически все мемуаристы указывают, что стремились быть похожими на того или иного героя кино, копируя все нюансы его поведения. Появление того или иного фильма изменяло внешний вид и поведение миллионов людей.

Рассматриваемый нами фильм «Трактористы» вышел на экраны в 1939 году. Он как бы подводит итог предвоенному десятилетию. Фильм получил три Сталинских премии 1 степени (режиссер И.Пырьев, исполнители главных ролей М. Ладынина и Н.Крючков). Этим подчеркивались не только художественные достоинства фильма, но, в первую очередь, его «идеологическая чистота», его соответствие партийным установкам. Таким образом, данный фильм представляет перед нами не просто взгляд режиссера, но идеологическую позицию государства, в том числе – в области гендера.

Центральными образами фильма являются Марьяна Бажан и Клим Ярко. Именно вокруг их деятельности и взаимоотношений и разворачивается действие фильма. Эти образы и являются предметом нашего анализа, поскольку должны дать

нам представление об одобряемых тоталитарным государством образцах поведения.

Клим. Этот образ близок к традиционным маскулиным стереотипам: бывший военный, ориентированный на предметную деятельность, немногословный, внешне мало эмоциональный (вспомним, о его чувствах к Марьяне практически никто не догадывается до последнего момента), физически крепкий, держащий свое слово. Традиционный стереотип мужчины в качестве защитника разворачивается как во всей пропаганде тех лет, так и в данном фильме. Это образ советского мужчины тех лет: вчера он был за рычагами танка, сегодня – на тракторе, а завтра, когда «гремя огнем, сверкая блеском стали, пойдут машины в яростный поход», вновь окажется в танке. Сфера личной жизни сведена к минимуму: она протекает в перерывах производственной деятельности. И даже любви своей избранницы Клим добивается через улучшение производственных показателей.

Образ Марьяны и советской «женщины-труженицы» являлся отражением взгляда на роль женщины и взаимоотношение полов в обществе тех лет. По сути, своих успехов (в том числе и высшей награды – ордена) Марьяна достигает, отказываясь от традиционного стереотипа женского поведения. Ее внешний вид и поведению подчеркнута асексуально: мужская одежда, скрывающая фигуру, отсутствие демонстрируемого интереса к противоположному полу. Временами приходит ощущение, что и чувство к Климу возникает как своеобразная награда ему за высокие производственные показатели. Этот образ является зримым отражением идеологической позиции в сфере гендера: провозглашенное государством равенство женщин и мужчин с выходом на первый план для обоих полов общественной сферы. Марьяна – зримое отражение лозунга «200 тысяч подруг на трактор». Этот образ призван сформировать установку, что женщина способна не просто заменить мужчину во многих производственных сферах, но соревноваться с ним на равных.

Характер взаимоотношений полов, который мы можем наблюдать в «Трактористах», – исключительно ровный, товарищеский. Из взаимоотношений молодежи практически исключен любой намек на сексуальность. Ничто не должно отвлекать активное население от задач социалистического строи-

тельства. Единственная сцена фильма, которая может иметь сексуальный подтекст, – сцена, когда Клим привозит Марьяну в ее дом и знакомится с хозяйкой. Представительница старшего поколения, сформировавшаяся при «старом режиме», она привыкла вести себя по-другому: она смущается, очевидно кокетничает с молодым и симпатичным Климом. Это сцена, вероятно, была призвана оттенить идеологически правильную модель повседневного взаимоотношения полов, где общаются не мужчина и женщина, а два товарища.

Таким образом, фильм «Трактористы» является отражением идеологической установки и в гендерной сфере, формируя определенную модель гендерных отношений (мужчины-воина и женщины-труженицы), основанных на товариществе.

©Л. Г. Горбунова

Формирование ценностного отношения кадетов к будущей профессиональной деятельности

Проблема ценностей и ценностных ориентаций людей конкретного общества давно является центральной областью исследований в социологической науке. Почему эта проблема представляется важной? Ценности – это обобщенные цели и средства их достижения, играющие роль фундаментальных норм. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях; представления индивидов или групп людей о том, что желательно, приемлемо, хорошо или плохо. Различия в ценностях различных обществ являются ключом к пониманию их культур. «Ценность – это реальный ориентир человеческого поведения, формирующий жизненные и практические установки людей, – писал российский философ И.Т.Фролов. – А потому представляет важность и интерес ее изучать» [1].

Ценности являются основой социальной жизни людей, жизненных устремлений и профессиональных амбиций. Они наделяются особым значением в индивидуальном или общественном сознании, являются регуляторами человеческих стремлений и поступков, так как принятие решений в каких-либо

социальных ситуациях соотносится, прежде всего, с системой ценностей, существующей в данном обществе.

Изменения, происходящие в нашем обществе, определяют новые требования к образованию и воспитанию подрастающего поколения. Успешная самореализация личности в период обучения в школе и после ее окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда являются важнейшими задачами, стоящими перед школой. В этой связи особую актуальность в области государственной образовательной политики приобретает проблема формирования у кадетов ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности.

На первый план выходит проблема развития у кадетов ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, основанного на понимании ими своей миссии в жизни общества, ответственности за результаты своего труда, переживании ими своего социального и профессионального предназначения, овладении широким комплексом общекультурных и профессиональных умений.

С 2002 года в МОУ СОШ №5 г. Углича приоритетным направлением деятельности школы выбрали гражданско-патриотическое воспитание учащихся. На третьей ступени обучения был открыт первый кадетский класс, учащимся которого предложили дополнительные дисциплины: строевая подготовка, этика, хореография, начальная военная подготовка; введена форма, кадетская символика (Гимн кадетов, эмблема); установлены дружеские связи с в/ч, расположенной в п. Неверково Борисоглебского района Ярославской области, Коломенским военным училищем Московской области. В течение нескольких лет велась работа по развитию кадетского движения: начали складываться новые традиции школы, обновившие ее воспитательную систему, увеличилось количество кадетских классов, расширился спектр дополнительных дисциплин (основы самообороны, психология). На второй ступени обучения кадеты участвуют в мастерской ценностных ориентаций. Кроме того, организована переписка и встречи с выпускниками школы, проходящими службу в рядах Вооруженных Сил России.

Многие выпускники кадетских классов осознанно выбирают профессии, связанные с проявлением высокого уровня

гражданской ответственности: военнослужащие, работники противопожарной службы, педагоги, медицинские работники, юристы.

С 2007 г. был начат проект создания на базе школы Центра патриотического воспитания школьников. Созданы кадетские классы на второй и третьей ступенях обучения. Открыты классы кадетов МЧС. Сформировалась четкая структура кадетского движения, подкрепленная нормативно-правовыми документами и локальными актами.

Педагогическим коллективом были определены новые функции:

- функция проживания учащимися имитируемой жизненной ситуации, предполагающая создание условий для переживания воспитанником чувств, отношений к родной земле, Отечеству, к себе как его гражданину;
- рефлексивная функция, стимулирующая самооценку решения кадетами социальных проблем;
- функция нравственной экспертизы, предполагающая формирование готовности к оценке социальной действительности на основе интериоризированных нравственных норм.

Исходя из функций, определили новые направления педагогического процесса:

- формирование рефлексивной позиции к своему участию в системе социальных отношений и адекватной оценки реализации комплекса социальных ролей;
- оказание помощи кадетам в освоении ценностных норм разрешения различных социальных ситуаций, выработке стратегии собственного поведения;
- содействие в освоении образцов действий, которые позволяют решать относительно самостоятельно собственные проблемы и проблемы других людей, принимать разумные решения во взаимодействии с социумом, в том числе и в конфликтных ситуациях.

Поставленные задачи привели к изменению содержания образования и воспитательной работы с кадетами, а также к совершенствованию педагогических технологий, направленных на формирование рефлексивной позиции учащихся в ситуации

социального выбора. Основное образование ведется по Базисному учебному плану. Дополнительное образование включает большой спектр предметов:

Кадеты	Кадеты МЧС
ОБЖ Основы рукопашного боя Строевая подготовка Психология Основы права Этика Хореография	Безопасность в чрезвычайных ситуациях ОБЖ Строевая подготовка Основы медицинских знаний Психология Основы права Этика Хореография

В 2008 г. Постановлением Главы Угличского муниципального района Э.М. Шереметьевой за высокие показатели в учебной и воспитательной деятельности МОУ СОШ № 5 присвоено имя 63-го Угличского пехотного полка. Так началась новая веха в жизни кадетов. Боевой путь полка, его история – это история России. В ноябре состоялась закладка мемориального камня, на месте которого будет возведен памятник героям полка. Кадеты приняли участие в этой церемонии. На митинге присутствовал В.И. Телков, побывавший в г. Севастополе. Он эмоционально рассказал о том, как в этом городе чтят память пехотинцев 63-го Угличского пехотного полка: там есть улица и переулок, носящие имя полка, мемориальная доска, рассказывающая о подвиге пехотинцев. В нашем городе еще только началась поисковая и исследовательская работа. На педагогическом совете и совете командиров было принято решение о создании школьного музея 63-го Угличского пехотного полка. Проведен семинар для учащихся, педагогов и родителей «Технология проектной деятельности». Была создана творческая лаборатория, которая непосредственно занимается проектом создания музея. На сегодняшний день разработан Устав и Положение о школьном музее 63-го Угличского пехотного полка, план создания музея. Очень подробно разработаны задания для учащихся каждого класса. Эти задания продуманы с учетом

возраста, наклонностей учащихся. Родители включились в сотрудничество с большим интересом. Привлекаются к совместной деятельности специалисты музеев, архивов.

Творческие задания		
Класс	Задание	Готовый продукт
1-4-е классы	Изучение военных терминов	Иллюстрированный словарь военных терминов (электронный и печатный вариант)
5-е классы 6-классы	Сбор информации об истории создания костюма пехотинцев	Буклеты, экспозиция кукол в мундирах пехотинцев
7б, 7в классы	Реконструкция карты боевого пути полка	Электрифицированная карта.
7к, 9к классы	История кадетства в России и в нашей школе	Стенд и летопись школьного кадетства.
8-е классы, 9б класс	Изучение истории боевого пути полка	Панорама сражения
10-е классы	Герои 63-го Углицкого пехотного полка.	Галерея героев
11-й класс	Сбор материалов о наших современниках, о тех, кто занимается историей полка, потомками героев полка.	Создание кинофильма

Работа по созданию школьного музея 63-го Углицкого пехотного полка еще только начинается, но промежуточные результаты КТД, объединившего всех участников проектно – исследовательской деятельности, говорят о том, что у школьников повысился интерес к историческому прошлому России (анкетирование), многие ребята пробуют свои силы в исследовательской работе (беседы с педагогами и классными руководителями). Учителя истории отмечают положительные изменения в учебной деятельности (выступления и доклады ребят на уроках истории стали глубже по содержанию и интереснее, используется материал собственных исследований).

Это коллективное творческое дело есть тот ценный опыт, который необходим каждому человеку, чтобы определить свое место в жизни. Это возможность для создания ценностного отношения кадетов к выбору будущей профессиональной деятельности, поскольку, по словам Н.О. Лосского: «Ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка».

Примечания

1. www.examen.ru

©Н. А. Гусева

Взаимодействие учреждений дополнительного образования и детских общественных организаций в истории отечественной педагогики

Сотрудничество учреждений дополнительного образования и детских общественных организаций берет начало со времен зарождения системы внешкольного воспитания в конце XIX века. Бурное развитие внешкольных учреждений в 20-е годы XX столетия и одновременное становление крупнейшей в отечественной истории детской организации – пионерии - заложили основы взаимодействия этих двух социальных институтов.

Для целей изучения взаимодействия данных структур необходимо изучить условия зарождения и выявить факторы становления структурной воспитательной работы и детского движения в отечественной системе образования. Оптимальным методом исследования избран контент-анализ. Смысловыми единицами определены понятия: детское движение, детские организации, общественные организации различной направленности, клуб, кружки, секции, детские объединения, формы внеучебной работы, внешкольные учреждения. Источниками контент-анализа послужили исследования и учебники по истории педагогики, истории детского движения и различных детских организаций Н.Ф.Басова, В.М.Басовой, Л.К.Балаяной, Н.Д.Никандрова, Ю.В.Кудряшова и других авторов.

Фундамент для создания новых учреждений организации свободного времени детей заложили еще традиции благотворительности конца XIX века, а также новаторские идеи воспитания в школах и гимназиях К.Мая, С.А.Рачинского, Е.С.Левицкой, Н.Ф.Бунакова и др. Выдающийся ученый и педагог В.П. Вахтеров принимал участие в организации внешкольных учреждений для детей [1. С. 267]. Идеи свободного, естественного и народного воспитания Л.Н.Толстого были интересны с точки зрения выбора форм и приемов организации занятий. Педагог-новаторы и общественники справедливо считали, что обучение детей и молодежи должно сопровождаться и приобщением их к различным жанрам искусства, повседневному труду и способствовать физическому развитию через внеучебные формы: кружки, общества, клубы. Так, П.Ф.Лесгафт, разработчик теории и практики физического образования, вел гимнастические курсы в военной академии, вместе с последователями открывал катки, летние и зимние детские площадки, гимнастические залы [2. С. 272]. В школе-санатории В.П.Кашенко для дефективных детей занятия проводились в игровой форме, детей водили на кислородные прогулки, устраивали спортивные соревнования, художественные и музыкальные конкурсы. Большое внимание уделялось ручному труду, самообслуживание использовалось как педагогический метод [2. С. 272]. В Доме свободного ребенка К.Н.Вентцеля дети обучались в игре, осваивали ремесла в мастерских. Выдающийся педагог П.Ф.Каптерев выступал против однообразия школы, обосновал множество форм и типов общеобразовательной школы. В начале XX века в Московской Думе было создано подразделение, которое занималось организацией детских площадок. Педагоги-энтузиасты, чтобы отвлечь детей бедноты от «улицы», создавали на городских окраинах различные детские объединения.

Известно, что первые молодежные объединения появились в Бельгии (союз рабочей молодежи «Молодая гвардия») и в Голландии (организация социалистической молодежи). Для исследования истории детского движения эти факты имеют значение, так как при капитализме дети работали на производстве (10-14 % рабочих России были несовершеннолетними) [3. С. 6]. Родоначальником детского движения считается скаутизм, который

возник в Великобритании. Вскоре после выхода книги Р.Баден-Пауэла «Скаутинг для мальчиков» в 1908 году скаутская система общественного воспитания распространилась по всему миру. В 1920 году на международной конференции скаутов была основана Всемирная организация скаутского движения, объединившая детей из более чем 30 стран мира (выше 1 млн. человек) [1. С. 130]. В России идеи скаутинга впервые были применены в 1909 году военными: штабс-капитаном О.И. Пантюховым, Г.Захарченко, инструктором Александровского военного училища, А.Луцкевичем, руководителем первых «потешных» отрядов. Это объясняется серьезной проблемой здоровья допризывной молодежи и развернувшейся общественной работой по подготовке молодых людей к армии, а также особым вниманием царя Николая II. К 1915 году скаутские организации действовали в учебных заведениях Министерства торговли и промышленности, при религиозных организациях (в Киеве) [4. С. 145].

Начало века и особенно послереволюционная ситуация способствовали всплеску детской активности. На Украине возникли юнтарии и детские интернационалы, в Екатеринославе – советы детских депутатов, в Туле – детские коммунистические партии. Были и неполитизированные, непартийные объединения, но они не смогли набрать силу [5].

В эти же годы руководство Коммунистической партии и Советское правительство уделяет особое внимание решению проблем беспризорности, сиротства и нищеты. Известный исследователь внешкольного образования Л.К.Балясная подчеркивает: «Детям передавались лучшие особняки, помещичьи имения, дворцы. Недостаточное количество школ, отсутствие в них хорошо поставленной воспитательной работы, массовая неграмотность и беспризорность диктовали необходимость широкого развертывания внешкольных форм работы. Внешкольная работа приобрела исключительно важное политическое значение в борьбе за подрастающее поколение. По инициативе партийных, профсоюзных и комсомольских организаций в стране стали создаваться разнообразные по характеру и организационной структуре объединения пролетарских детей вне школы – станции, клубы, детские секции при партийных и комсомольских ячейках, детские коммуны, площадки и другие, основная цель которых

состояла в том, чтобы через организованную художественную работу добиваться четкого общественно-политического воспитания подростков и молодежи» [6. С. 9].

С открытия в 1918 году Биологической станции юных любителей природы в Москве, художественной студии для детей рабочих Путиловского завода в Петрограде началось создание сети внешкольных учреждений в Советской России.

В 1921 г. по указанию ЦК ВКП (б) создано специальное совещание, в результате которого принято решение о деятельности детских организаций под эгидой Российского коммунистического союза молодежи (РКСМ). Комиссия, созданная на совещании, разработала примерный устав организации «Юные пионеры имени Спартака», были сформулированы законы юных пионеров. На второй Всероссийской конференции РКСМ закрепилось предназначение организации юных пионеров: «Она должна, прежде всего, ставить себе целью организацию, сплочение, воспитание и подготовку масс к борьбе за интересы пролетариата. Задача классового воспитания также стоит перед детским движением, которое в то же время преследует цели всестороннего развития детской природы, характера и ума ребенка». В целях максимального обеспечения коммунистического влияния на детей основным организационным принципом строительства в детском движении стало создание пионерских отрядов не в школе, а при предприятиях, т.е. там, где существовали партийные и комсомольские ячейки, где имелись крепкие рабочие коллективы.

С первых дней жизни пионерских отрядов их поддерживали уже организованные детские клубы, студии, станции. «Создание первых пионерских отрядов, быстрый рост и развитие пионерского движения в стране потребовали создания соответствующей базы для работы с детьми. Эти функции стали выполнять детские клубы, обеспечивающее коммунистическое влияние на членов новой организации, так как в школах еще сильно было влияние старых педагогов; кроме того, далеко не все дети посещали школу. Так, на базе пермского клуба «Муравейник» были созданы первые детские коммунистические группы, которые к концу 1922 года объединились в пионерскую дружину им. К.Либнехта. Расширению сети внешкольных учреждений, орга-

низации детских клубов способствовали резолюция третьего Всероссийского съезда РКСМ «О работе РКСМ среди детей» (октябрь 1920 г.) и решения 5 съезда РКСМ (октябрь 1922 г.). Эти решения обязали комсомольские организации найти для каждого пионерского отряда помещение во взрослом клубе, на предприятии или учреждении, оборудовать его, выделить руководителей, определили основные задачи и содержание детского коммунистического движения» [6. С. 10].

Как пишет Л.К.Балаянская, с ростом пионерской организации появилась острая необходимость в создании районных и городских клубов, Домов пионеров как базы деятельности пионерских отрядов, проведения инструктивных занятий с пионерским активом, вожатыми, совместных сборов, проведения городских и районных мероприятий. В 1922 году на базе детского клуба «Трудовая коммуна» в Москве создан первый Дом пионеров. Далее исследователи советского периода развития социального воспитания связывают развитие пионерской организации и внешкольных учреждений в единый процесс.

Получившие в 1920-е гг. широкое распространение так называемые внешкольные клубы и клубы пионеров в 1930-е гг. дополнены профсоюзными клубами и Домами культуры, в которых проводилась работа с детьми в различных секциях и кружках во внеучебное время. Тогда же создаются детские парки и детские Дома культуры, Дома пионеров, городские и загородные лагеря, детские железные дороги и пароходства, станции юных натуралистов, техников и др.

Активное участие в организации и проведении внешкольной деятельности учащихся принимали различные общественные организации: Всесоюзное общество изобретателей (ВОИЗ) регулярно консультировало руководителей кружков юных техников, проводило лектории. Вообще управление воспитательной деятельностью в советской школе и внешкольных учреждениях перешло из ведения Наркомпроса в ведение ЦК ВЛКСМ.

После издания постановлений ЦК РКП(б) «О пионерском движении» в 1925 г. и «О состоянии и ближайших задачах пионерского движения» в 1928 году создание пионерских отрядов переводилось на базу школ. Вместе с этим менялись функции

внешкольных учреждений, особенно Домов пионеров. Наряду с кружковой и клубной работой всё большее значение приобретает их деятельность как центров инструктивно-методической и организационно-массовой работы с пионерскими дружинами, базирующимися в школах [6. С. 11].

По свидетельству Л.К.Балясной, уже Н.К.Крупская указывала на общие для внешкольных учреждений и пионерской организации задачи воспитания: «воспитание характера, желания быть полезными, общественниками, коллективистами, всестороннее развитие ребенка».

По мнению авторов учебника «История педагогики» под редакцией Н.Д.Никандрова, «внеучебная деятельность учащихся... направлялась главным образом пионерской и комсомольской организациями. Элементом внеучебной деятельности школьников являлось их участие в работе органов ученического самоуправления» [2. С. 134], которые получили повсеместное распространение и сложились в разветвленную вертикальную структуру вплоть до республиканских органов. Содержание и работы органов ученического самоуправления в школе в 1928-1931 гг. отражало специфику того периода. Одним из признаков ее было перенесение акцента «на внешкольную работу, которая нередко расценивалась как основная и главная в жизни ученического самоуправления». Этим объясняется использование как в детских организациях, так и в клубных объединениях, и в ученических коллективах одной методики – самоуправления – и перемешивание поэтому функций и предназначения каждой из этих форм детского движения. До сих пор в практике школьного самоуправления деятельность детской организации подменяет работу органов самоуправления, оставляя им только функции коммуникации и информирования о своих планах. Или наоборот, органы ученического (школьного) самоуправления проводят всю организационную работу, для которой может быть создано детское объединение по интересу или общественная организация.

С начала 1930-х годов, по мнению авторов учебника «История педагогики», «после постановлений ЦК ВКП (б) и СНК СССР, которые привели к трансформации структуры управления и повышению роли учителя в учебно-

воспитательном процессе, характер деятельности ученического самоуправления существенно изменился и стал полностью отождествляться с деятельностью пионерской и комсомольской организации».

После Великой Отечественной войны функционирование детских пионерских организаций на базе школ закрепилось. Внешкольные учреждения основным направлением своей деятельности считали координацию и методическую поддержку деятельности межшкольных и территориальных органов управления пионерских организаций. Но в 1960-е годы появились другие объединения: социологи называли их «протестные», а журналисты – неформальные. В монографии Д.С.Молокова «Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х - первой половины 80-х годов» автор ссылается на данные М.Я.Геллера и А.М.Некрича о том, что в 1967 году в стране насчитывалось около четырехсот различных неформальных молодежных групп, находившихся фактически в оппозиции к режиму [7. С. 53]. В состав этих групп входили студенты, молодые рабочие и служащие, ученые, представители интеллигенции, а также старшеклассники.

Социологи В.В.Грибанов и Г.И.Грибанова выделили следующие типы неформальных группировок:

1. Стихийные группировки с различными интересами и без интересов.

2. Нетрудовые самодеятельные объединения – общества молодых людей на основе совместной деятельности.

3. Массовые демократические движения с четкими целями (на основе программ).

Они же классифицируют их по целям, направленности интересов:

1. Социально-экономические (МЖК, коммунистические трудовые бригады).

2. Политически-правовые (общественно-политические, дискуссионные клубы, историко-патриотические объединения).

3. Нравственно-этнические (группы милосердия, неформальных педагогов).

4. Культурно-эстетические (экологические, культурные, региональные, творческие объединения).

5. Естественно-научные (экологи, уфологи) [8].

Контент-анализ выбранных источников позволяет сделать выводы:

1. В основе создания внешкольных форм воспитания и детских организаций лежала общественная инициатива взрослых, что можно считать общим условием и фактором их развития.

2. Целью создания внешкольных форм и учреждений для детей было развитие ребенка в рамках идей разностороннего личностного развития ребенка, а детских организаций – вовлечение их в деятельность различных организаций взрослых (милитаристских, религиозных, политических). И это можно назвать отличием и значимым фактором в определении сферы интересов этих структур.

3. В отечественной истории можно наблюдать, как целенаправленная и организованная работа по созданию и распространению формы детской общественной организации (пионерской) способствовала идеологическому воспитанию подрастающего поколения. Одним из средств такого воспитания стали внешкольные учреждения, которые сумели естественные интересы и потребности детей направить на выполнение государственного социального заказа. Можно предположить, что концентрация управления деятельностью пионерской организации на базе внешкольных учреждений стала фактором ее сохранности и эффективной деятельности. Это косвенно подтверждает и история ученического самоуправления (как в 1930-е, так и в 1970-е гг. его распространение было пресечено государством как конкурента пионерии и не отвечающего целям идеологического воспитания).

4. Важнейшим фактором развития детской организации нужно считать государственную политику и поддержку, а в нашей стране и прямое руководство. Отсутствие этого фактора, как показывает период перестройки, становится причиной снижения эффективности деятельности ДОО. А учреждения внешкольной работы (дополнительного образования), являясь средством общественного воспитания и государственной системы образования, становятся лишь одной из баз функционирования ДОО. Возникновение ДОО на базе учреждения допол-

нительного образования в этом случае зависит от воли администрации и педагогов и других условий.

5. Отечественный опыт создания пионерских отрядов на базе детских клубов и кружков по интересам позволяет сделать предположение, что объединенные одним интересом, видом деятельности детские группы под влиянием целенаправленного педагогического воздействия и в новых социальных условиях быстро превращаются в общественные детские объединения. Так, в годы войны кружки и студии внешкольных учреждений перестраивали свою работу и подчиняли свой интерес нуждам общества, несшего тяготы войны: организовывали мастерские по ремонту бытовой утвари, проводили концерты в госпиталях и военных частях, собирали лекарственные травы и т.п. Подтверждение данного вывода позволит назвать фактором взаимодействия УДО и ДОО особенности жизнедеятельности таких детских объединений.

Библиографический список

1. Басов, Н.Ф., Басова, В.М., Кравченко, А.Н. История социальной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Н.Ф.Басов, В.М.Басова, А.Н.Кравченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук [Текст] / под ред. Н.Д. Никандрова. – М.: Гардарики, 2007.
3. Кудинов, В. Как это было: к истории вопроса о детском движении и о становлении в нем методических систем [Текст] / В.Кудинов // Теория, история, методика детского движения. – 1999. - № 5. – С.6
4. Кудряшов, Ю.В. Российское скаутское движение [Текст]: исторический очерк. / Ю.В.Кудряшов. - Архангельск: Изд-во Поморского государственного университета, 1997.
5. Общественные самодеятельные движения: проблемы и перспективы [Текст]: сборник научных трудов. - М., 1990.
6. Внешкольные учреждения [Текст]: пособие для работников внешкольных учреждений / под ред. Л.К.Балясной, составители Л.И.Филатов и В.С.Муратова. - М.: Просвещение, 1978.

7. Молоков, Д.С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х - первой половины 80-х годов [Текст]: монография /Д.С.Молоков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.

8. Грибанов, В., Грибанова, Г. Инициативные самодеятельные молодёжные движения [Текст] / В.Г.Грибанов, Г.И. Грибанова. - Ленинград: Знание,1991.

©Т. Н. Гуцина

О потенциалах субъектной педагогики и возможностях дополнительного образования детей в формировании субъектности ребёнка

Истоки субъектной педагогики заключены в работах известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, который в 20-е годы 20-го века в статье «Принцип творческой самодеятельности» определил контуры новой педагогики, в основе которой – отношение к ребёнку как субъекту учебного процесса, а также в работах его последователей (К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и др.).

Задача субъектной педагогики состоит прежде всего в том, чтобы разработать (безусловно, разработка предполагает и внедрение в практику) механизмы, а на их основе условия и средства, технологии и методы формирования субъектности ребёнка в педагогическом процессе.

Субъектная парадигма находит своё отражение в разработке принципа субъектности в воспитании (Н.Е. Щуркова и др.), в создании основ личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.А. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и основывается прежде всего на принципах гуманистической психологии (Г. Мерей, А. Маслоу, К. Роджерс).

Теоретическая основа современных инновационных разработок в формате субъектной парадигмы педагогики представлена вариантами концепций воспитания (Л.В. Байбородова, О.С. Газман, И.Д. Демакова, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков и др.).

Современные ученые положительно рассматривают и роль детских и клубных объединений, их вклад в развитие субъектности (И.Д. Демакова, Н.А. Нефёдова, С.Л. Паладьев и другие).

Н.А. Нефёдова актуализирует роль педагога и творческого объединения системы дополнительного образования детей в развитии индивидуальности и субъектности обучающихся (4).

Общими для этих концепций являются идеи, обращенные не к ребенку вообще, а к индивиду, субъекту собственной жизни, его способностям и возможностям развивать и активно проявлять свою «самость» через самоопределение в обществе сверстников, прежде всего в среде его повседневной жизнедеятельности. Дополнительное образование детей даёт возможность ребёнку самому строить собственные границы; это самостоятельная сфера развития индивидуальных качеств ребёнка, соотносимых с творчеством и способностями личности.

Дополнительное образование детей имеет собственные приоритетные направления и содержание воспитательной работы с детьми. Прежде всего оно – уникальная сфера формирования субъектности человека, поэтому главный целевой ориентир дополнительного образования – индивидуальность как интегративное свойство человека, отражающее его способность к самоосуществлению – стать и быть самим собой, характеризующее его творческое отношение к самому себе и своему бытию, к социальному и природному окружению.

Благоприятной сферой формирования субъектности обучающегося в системе дополнительного образования детей является детское объединение. В нём идет поиск оптимальных путей формирования субъектности ребенка. Руководители детских коллективов предлагают их участникам целый комплекс различных видов учебно-познавательной, социально значимой деятельности, развивающей личностный потенциал обучающегося. В равноправном диалоге педагога и ребенка рождается «яркое со – бытие детей и взрослых» (1), которое является, по образному выражению И.Д. Демаковой, неотъемлемой частью «пространства Детства». В таких условиях эффективней решаются задачи формирования субъектности, собственной позиции

обучающихся и привития качеств сознательной автономизации личности.

Для развития ребёнком своей индивидуальности особое значение имеет формирование субъектности детей как процесс создания условий для проявления ребёнком активности (познавательной, социальной, творческой и др.) и ответственности; как организация учебно-воспитательного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся; как организация и самоорганизация индивидом своей жизни в детском творческом объединении.

В основе формирования субъектности – признание не только уникальности и неповторимости каждой личности, но и однозначное признание активности и свободы человека в качестве высших ценностей. Без различения себя среди других, вне понимания собственного смысла жизни, активной жизненной позиции и субъектной включённости в учебно-воспитательный процесс нет полноценного образования. Помогать растущему человеку в этом – главное предназначение педагога дополнительного образования.

Исходя из этого, в дополнительном образовании детей реально ставить две цели: педагогу – создать условия для становления и проявления субъектности ребёнка; ребёнку – эффективно использовать возможности становиться, стать и быть самим собой (развивать субъектность). На наш взгляд, педагогическое предназначение целенаправленного формирования субъектности обучающихся в дополнительном образовании детей заключается в создании каждому обучающемуся условий для реализации потребности в проявлении собственной активности в познании, творчестве, общении, а значит – в со – действии, помощи ребёнку в становлении и развитии своей индивидуальности.

Формируя субъектность обучающегося, педагог дополнительного образования решает целый ряд задач:

- диагностирует субъектную позицию обучающегося;
- помогает ребёнку адаптироваться и занять достойное место в детском коллективе;

- создаёт условия для проявления ребёнком активности, для развития у обучающегося мотивации к познанию и творчеству;

- выявляет и развивает потенциальные общие и специальные способности обучающегося;

- формирует в ребёнке уверенность в своих силах, стремление к постоянному саморазвитию и самовоспитанию;

- способствует удовлетворению его потребности в самоутверждении и самореализации, создаёт каждому «ситуацию успеха»;

- развивает в ребёнке уверенность перед публичным афишированием результатов своей деятельности (выставки, выступления, презентации и др.);

- формирует у обучающегося адекватность в оценках и самооценке;

- осуществляет коррекцию первоначально избранной стратегии и тактики субъектного обучения и воспитания с учётом данных диагностических исследований.

В соответствии с целями индивидуализированного дополнительного образования детей отбирается и его содержание, содействующее развитию субъектности, которое включает в себя:

1. Развитие задатков и способностей растущего человека.

2. Формирование нравственной направленности ребёнка.

3. Развитие творческой, познавательной, социальной активности детей.

4. Созидание авторского отношения человека к собственной жизни, к своему социальному и природному окружению.

5. Освоение социокультурного опыта познания и преобразования себя и окружающей действительности.

Позиция педагога дополнительного образования детей, сориентированная на активное сотворчество, уважение уникальности личности ребёнка, а также умение педагога создать творческую атмосферу на занятии и проявление педагогом соб-

ственной индивидуальности – имеют огромное значение в развитии субъектности обучающегося.

Функции педагога дополнительного образования по формированию субъектности членов детских объединений предполагают:

- развитие рефлексивных способностей обучающихся;
- создание благоприятной атмосферы в группе, содействие преобразованию группы в коллектив;
- создание ситуаций осуществления «социальных проб», ситуаций разрешения противоречий на основе выбора;
- совместное с самими обучающимися выстраивание и сопровождение их индивидуальных образовательных маршрутов;
- разворачивание педагогической деятельности по передаче детям организаторских функций с тем, чтобы они в итоге становились субъектами деятельности;
- мониторинг индивидуального развития субъектности каждого ребёнка;
- обеспечение благоприятного преломления влияний воспитательной системы образовательного учреждения в целом на субъектность каждого члена объединения.

Выработка субъектной позиции ребёнка предполагает выстраивание учебно-воспитательного процесса на основе идей диалогичности, индивидуализации, интеграции дополнительного и других подсистем образования, а также использование в дополнительном образовании детей активных методов и современных образовательных технологий.

Важное значение в формировании субъектной позиции обучающегося имеет принятие специалистом идей субъектной педагогики, готовность претворять их в жизнь. Главными становятся:

- позиция принятия и признания субъектности личности обучающегося;
- смещение акцентов с задачи накопления детьми знаний на педагогическое сопровождение их индивидуальных стратегий познания, индивидуальных образовательных траекторий;

- творческая самореализация личности как обучающегося, так и педагога дополнительного образования.

Ценность исследования и осмысления категории субъекта заключается в выявлении педагогами системы дополнительного образования механизмов оптимизации активности личности, которыми она обладает, кроме того – в качественном сопровождении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

©А. В. Давыдов

Индивидуализация профилактических воздействий на подростков, склонных к употреблению ПАВ

В настоящее время усиливается потребность социально-педагогической теории и практики в индивидуализации профилактической деятельности с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, так как у данной группы детей велик риск к злоупотреблению психоактивными веществами.

В связи с этим мы сделали попытку обосновать собственный подход к определению содержания профилактики злоупотребления ПАВ подростков, основывающийся на идее комплексности. Он включает многие положения существующих в науке подходов, что, по нашему мнению, позволяет компенсировать отдельные недостатки каждого из них. Оговоримся, что идея разработки комплексного или интегративного подхода к определению содержания профилактики не является новой, но, тем не менее, актуальна на данном этапе развития психолого-педагогической науки.

Комплексность разрабатываемого нами подхода к определению содержания профилактики злоупотребления ПАВ в молодежной среде заключается в двух аспектах:

- во-первых, она обуславливается стремлением к всестороннему учету многообразия причин и факторов риска, способствующих приобщению к употреблению алкоголя;
- во-вторых, комплексность заключается также в организации профилактического процесса, реализуемого на различных уровнях: личностном и средовом.

Личностный уровень содержания профилактики направлен на формирование индивидуально-личностных качеств, способствующих снижению риска пагубного приобщения:

целеустремленности, то есть умения выбирать общественно-полезные цели и достигать их, неуклонно соблюдая при этом нормы общественной морали и права;

самостоятельности, способности мотивировать свои поступки и принимать решения, противостоящие негативным влияниям и воздействию случайных ситуаций, исходя из внутренних убеждений поступать в соответствии с общественными интересами, закрепленными в системе социальных норм;

умения владеть собой, принимать и выполнять морально-нравственные обязательства, руководить собой в конфликтных ситуациях, сдерживать противоречащие общественным нормам желания, стимулировать стремления, которые направлены на достижение общественно-полезных целей;

способности к самостоятельности, самовыражению и самоутверждению, оценке своих поступков, противоречащих требованиям общественных норм и правил.

В соответствии с обозначенной выше целью содержание профилактической работы может выражаться в следующих направлениях деятельности.

Информационное направление. Его цель заключается в формировании убеждений у детей и молодежи о пагубности употребления алкоголя на основе развития у них знаний о его влиянии, вреде и последствиях воздействия на человеческий организм. Метод убеждения находится в тесном диалектическом взаимодействии с методом организации поведения воспитуемых. Их применение необходимо рассматривать в единстве, поскольку неразрывность сознания и поведения, формирование сознания в деятельности, в конкретных поступках личности и системе ее поведения – важнейшая психолого-педагогическая закономерность формирования личности в целом.

Кроме того, это направление содержания профилактической деятельности включает в себя информирование детей и молодежи о причинах, путях приобщения к психоактивным веществам, способов отказов от них и т.д.

Оно должно быть строго дифференцировано в зависимости от пола, возраста, экономических и социальных условий, ориентировано как на индивида, так и на отдельные конкретные контингенты, слой, общество в целом.

Основными формами, используемыми в информационной модели, являются лекционные занятия, семинары, конференции, мини-спектакли и т. д. Однако, поскольку самим несовершеннолетним при этом традиционно отводится пассивная роль «слушателей», эффективность такого информирования часто оказывается незначительной.

Формирование рефлексивной позиции. Главная идея этого направления профилактики – идея формирования рефлексивной позиции молодого человека на основе создания поля самореализации его как личности и индивидуальности. По нашему мнению, реализация данного направления будет способствовать тому, что ребенок сможет найти свою социальную нишу, дать оценку своим действиям и поступкам, задуматься о тех последствиях, к которым они приведут, и о том, как эти последствия повлияют на его судьбу.

Формирование рефлексивной позиции – это реальная помощь молодому человеку, заключающаяся в изучении внутреннего потенциала каждого молодого человека и его развитии. У каждого ребенка широкий спектр потенциальных способностей, каждый молодой человек имеет определенный социальный опыт, который не всегда учитывается взрослыми, как и те способности, которыми он обладает, поэтому формирование рефлексивной позиции возможно на основе создания поля его самореализации. Если в этом не будет оказана ребенку помощь, то он сам выберет это поле, и оно не всегда будет социально одобряемым.

Управление созданием поля самореализации для каждого конкретного ребенка должно осуществляться специалистами через включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы), стимулирование самопознания детей, определение своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях, оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего

поведения в сложных жизненных ситуациях, информационное обеспечение каждого молодого человека, создание разветвленной досуговой сферы, в которой бы ребенок смог найти свою нишу.

Формирование и коррекция ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации – это важнейший компонент структуры личности, характеризующий ее отношение к различным ценностям и определяющий ее мотивацию и поведение, что, безусловно, определяет значимость этого направления в содержании профилактической работы.

Формирование ценностных ориентаций в рамках профилактического процесса в учреждениях образования возможно при определенных условиях. Среди психолого-педагогических условий можно выделить следующие:

Умение учащихся дифференцировать объекты. Это одно из необходимых условий формирования ценностных ориентаций на начальном этапе, так как без развития дифференциации невозможно осуществление оценочной деятельности. Оценка является одним из элементов процесса ориентации.

Учет эмоциональной направленности личности. Это условие связано с выполняемой эмоциями оценочной функцией и подготовкой организма к поведению, адекватному оценке.

Ценностное наполнение содержания образования. Это условие предполагает отражение в содержании образования на всех уровнях ценностей, к которым формируется ценностное отношение, а также включение в программы и другие источники, реализующие содержание образования, всех компонентов его структуры: знаний; умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения.

Личностная направленность процесса формирования ценностных ориентаций. Она предполагает такую организацию процесса ориентации, при которой широкий спектр объективных ценностей становится предметом осознания, переживания как особых потребностей личности. Специфическим механизмом такого процесса является интериоризация внешних действий, то есть постепенное их преобразование во внутренние.

Умение учителя транслировать ценности в жизнедеятельность детей и молодежи. Оно определяется рядом лично-

стных качеств и профессиональной подготовкой учителя: видение воспитательных проблем, новое педагогическое мышление, ориентирующее педагога на личностно-гуманную позицию в своей деятельности, овладение богатством общечеловеческой культуры, "ценностное взаимодействие" (А.В. Кирьякова) педагога и школьников, подразумевающее взаимодействие учителя и учащихся в процессе ориентации, прежде всего, культуру общения.

В качестве средств формирования ценностных ориентаций детей и молодежи в профилактическом процессе образовательного учреждения выделяют следующие (по М.Р. Битяновой).

1. Личностное влияние педагога. Значительная часть механизмов, позволяющих транслировать ценности от одного человека к другому, связана с личностным влиянием.

2. Ценностный диалог. Если воспитание – это процесс формирования ценностного сознания, то осуществляется он может именно в форме ценностного диалога двух субъектов: воспитанника и воспитателя.

3. Погружение в ценностную среду. Ценностная среда может моделироваться специально, на определенное время и под определенные задачи. Но в большей степени речь идет о ценностном наполнении устойчивой образовательной среды школы: быта, мероприятийного (событийного) ряда, образовательного процесса, всех форм общения и взаимодействия учителей и воспитанников в школе.

4. Осознание и проживание ценностных ситуаций. Развитие рефлексии, способности детей и молодежи осознавать особенности той ценностной среды, в которую они погружены, и свои личные ценности.

5. Конструирование ситуаций ценностного выбора. Целенаправленное конструирование таких ситуаций.

Формирование поведенческих навыков. Данное направление базируется на понятии изменения поведения и формировании поведенческих навыков, способствующих снижению влияния тех или иных факторов риска алкоголизации.

Направление формирования поведенческих навыков в профилактике употребления психоактивных веществ способст-

вует формированию у детей и молодежи следующих умений и навыков: навыки эффективного общения и уверенности в себе; умения управлять своими чувствами; навыки построения позитивных отношений со сверстниками; укрепление связей с семьей и с социальным окружением; навыки решения жизненных проблем и конфликтных ситуаций; критического мышления; принятия решений; навыки сопротивления давлению со стороны сверстников или взрослых; постановка целей; оказание помощи окружающим и т.д.

Преимущественными формами организации обучения являются психотерапевтические занятия, тренинги, ролевые игры и т.п., направленные на освоение определенных форм поведения, навыков отказа.

Профилактика употребления психоактивных веществ среди детей и молодежи на средовом уровне осуществляется, прежде всего, в двух направлениях.

Первое связано с организацией профилактической работы в условиях учреждений образования.

Это направление мы рассматриваем как особый способ организации социальной среды ребенка, препятствующий приобщению детей и молодежи к употреблению алкоголя, при этом оно является основной базой педагогической профилактики.

Для реализации такого направления в рамках образовательных учреждений педагоги осуществляют:

- общевоспитательную работу со всеми детьми;
- коррекционную работу с детьми группы риска.

Общая воспитательная работа с детьми. Ее основная цель заключается в формировании у детей и молодежи антиалкогольных установок, благодаря которым поведение детей реализуется в рамках здорового и безопасного образа жизни.

Содержание антиалкогольных установок базируется на сведениях, приемах поведения, непосредственно связанных с употреблением алкоголя (данные о негативном его воздействии на физическое, психическое здоровье человека, его социальный статус; отрицательная оценка различных форм и видов алкоголизации; приемы поведения, позволяющие избежать пробы алкоголя).

Однако воспитание у ребенка готовности избежать приобщения к одурманиванию невозможно без осознания им личностной ценности здоровья, важности и необходимости соблюдения законов здорового образа жизни, овладения приемами и навыками сохранения и укрепления своего организма.

Для этого, в свою очередь, у детей должно быть сформировано представление о том, ради чего следует прилагать усилия, направленные на поддержание своего здоровья. При этом затрагиваются такие понятия, как смысл и цель человеческого существования. Осознание необходимости осмысленного существования человека способствует пробуждению у воспитанника желания самосовершенствования, направленности на возможно полную самореализацию.

Решение столь сложных воспитательных проблем требует обучения детей применению морально-этических критериев при оценке своих действий, действий окружающих, регуляции собственных поступков. Овладение этими категориями в полной мере невозможно без формирования у детей представления об их практической необходимости, возможности применения в ситуациях общения с окружающими. В свою очередь, освоение приемов эффективного общения обеспечивает ребенку возможность находить способы реализации своих потребностей без обращения к алкоголю.

Это направление может реализовываться путем проведения различных тематических мероприятий (диспуты, конкурсы, дискуссионные клубы и т. п.), общевоспитательных мероприятий, в ходе которых ставятся специфические задачи профилактики, а также через организацию досуговой деятельности учащихся и через включение специальной информации в содержание традиционных учебных курсов (биологии, этики, истории и т.п.).

Коррекционная работа с детьми группы риска. Работа направлена на коррекцию личностных особенностей, способных обуславливать приобщение к употреблению алкоголя. Она предполагает помощь несовершеннолетним, испытывающим трудности социальной адаптации, т.е. развитие у них коммуникативных навыков, приемов противостояния негативному социальному давлению, а также организацию условий для их ус-

пешной адаптации в детском коллективе. Это направление реализуется педагогом совместно с социально-психологической службой. Основными формами реализации являются психолого-педагогическая диагностика (выявление группы риска, определение основных причин, обуславливающих трудности социальной адаптации детей группы риска), индивидуальные консультации для учащихся, специальный психолого-педагогический контроль, организация коррекционных тренингов, мастерских и т. п.

Следующее направление связано с организацией профилактической работы в условиях семьи.

Это направление также предполагает реализацию двух групп задач: воспитательных (осознание взрослыми членами семьи важности и необходимости специальной работы с детьми по предупреждению употребления алкоголя) и образовательных (освоение основных приемов организации «семейной профилактики»). Выделяют общую и специальную работу с родителями.

Общая работа осуществляется за счет организации специальных семинаров, лекций, привлечения взрослых членов семей к профилактическому процессу (для всех групп родителей). Специальная работа ориентирована на родителей несовершеннолетних группы риска, а также тех детей и молодежи, которые уже имеют опыт употребления алкоголя. Она предполагает индивидуальное консультирование взрослых членов семей, помощь при организации их взаимодействия с учреждениями подростковых наркологических служб, совместную организацию контроля, исключающего возможность использования детьми алкоголя, а также привлечение родителей к участию в психолого-педагогических коррекционных программах, осуществляемых на базе психологической службы образовательного учреждения.

©М. А. Зайцева

Возможности использования современной педагогической практикой опыта 50-80 гг. по воспитанию социальной активности старшеклассников во внешкольных учреждениях

В 50-80 годах в советской педагогике действовала целостная система воспитания социальной активности подрастающих поколений. Хотя, как и все подсистемы образования, её отличала идеологизированность и крайняя политическая зависимость, большинство её элементов, применявшихся в рассматриваемый период – средств, методов, форм, принципов работы и т.д. – не просто приемлемы для организации воспитания социальной активности в настоящее время, но в основной своей массе уже используются современной педагогикой. Это обусловлено тем, что переход от советской образовательной системы к новому образованию происходил с опорой на те высокие достижения, которые существовали в прежней системе.

Однако некоторые позитивные особенности, способствовавшие воспитанию социально активных граждан, при этом переходе были незаслуженно забыты. Более того, в отличие от советского образовательного пространства, не все педагоги, в частности, не все педагоги учреждений дополнительного образования, занимаются воспитанием социальной активности. Это говорит о необходимости более глубокого изучения воспитательного опыта образовательных учреждений Советского Союза на предмет возможности адаптации педагогических технологий прошлого к современному образованию. Исследование организации воспитания социальной активности в объединениях старшеклассников на базе внешкольных учреждений 50-80-х годов позволило нам сделать следующие выводы.

В рассматриваемый период проблема воспитания социальной активности личности решалась различными способами. В педагогике она изучалась как проблема реализации

детьми и молодёжью своего потенциала в общественно значимой деятельности. Ведущие исследователи данной проблемы (Т.П.Богданова, В.Т. Ефимов, А.В. Зосимовский, В.З. Коган, Т.Н. Мальковская, И.С. Марьенко, К.Д. Радина и др.) вели поиск соответствующих педагогических средств через взаимодействие со школьными комсомольскими организациями, через пионерские коллективы, развитие ученического самоуправления и сотрудничество школы, внешкольных объединений, предприятий и других субъектов образовательного процесса.

В СССР социальная активность признавалась ведущей чертой личности, определяющей типичный характер советского человека и выступавшей как способ деятельности. Воспитание личности определялось требованиями развитого социализма и начиналось в семье. Педагогически грамотно построить процесс формирования социальной активности личности удавалось благодаря учёту возрастных характеристик и индивидуальных особенностей детей.

Важнейшую роль в воспитании социальной активности играла общеобразовательная школа, однако во многом эта работа упрощалась за счёт деятельности комсомольских органов и их взаимодействия в решении этой задачи с педагогическими коллективами школ. Воспитание социальной активности личности составляло сущность деятельности пионерской и комсомольской организаций. Развитие детского и юношеского самоуправления расширяло возможности социальной деятельности школьников и привело к их активному участию в управлении делами школы. Комсомольская организация возглавляла всю общественную жизнь школьников, обладая специфическими возможностями их приобщения к разнообразной общественно-политической, идеологической, трудовой, познавательной и прочей деятельности, для формирования у них активной позиции.

Учреждения внешкольного образования были весьма благоприятной средой для обеспечения деятельности воспитанников по интересам в свободное время и на добровольной основе, в чём и заключался их огромный воспитательный потенциал. К 80-м годам система внешкольного образования обладала богатым опытом воспитания подрастающих поко-

лений, в том числе и воспитания социальной активности личности. Его анализ на примере деятельности внешкольных объединений старшеклассников Ярославской области выявил, что в 50-80-х годах воспитание социальной активности велось во всех объединениях подобного рода при тесном сотрудничестве с общеобразовательными учреждениями, общественными организациями, трудовыми предприятиями. Создание воспитательного коллектива служило фундаментом воспитания социально активной личности, превращая деятельность ребят в самодеятельность.

В настоящее время в городе действует объединение старшеклассников, инновационный характер которого заключается в направленности деятельности его членов на развитие социальной активности старшеклассников как цели и главного условия работы объединения. Здесь уже не досуг служит основой воспитания активности, а проявление активности может способствовать организации досуга ребят.

С другой стороны, воспитанию социальной активности предстоит решение ряда проблем, нарушающих его системность и препятствующих повышению результативности этого процесса. К наиболее значимым из них нами отнесены определение содержания и направлений воспитания социальной активности и его места в целостном воспитательном воздействии; координация педагогического воздействия и самоуправления; использование возможностей внешней среды; отсутствие соответствующей нормативной и методической базы.

Современными образовательными учреждениями, в том числе и учреждениями дополнительного образования, многие формы воспитания социальной активности, зарекомендовавшие себя эффективными в СССР, используются недостаточно, что вызвано изменениями в политическом воспитании молодёжи. Однако возврат к их использованию (за вычетом недостатков, связанных с идеологическим воспитанием) способствовал бы решению образовательных задач в целом и оптимизации воспитания социальной активности, в частности. В результате исследования было выделено три компонента прежнего опыта, рекомендуемых для использования в современных условиях воспитания:

- усиление взаимодействия дополнительных учреждений со всеми субъектами образовательного процесса;
- создание и развитие в объединениях воспитательных коллективов;
- расширение содержания воспитательных функций.

Библиографический список

1. Зосимовский, А.В. Воспитание общественной активности школьников-подростков [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.В.Зосимовский. - М., 1960. - 20 с.
2. Ефимов, В.Т. Формирование активной жизненной позиции – цель нравственного воспитания [Текст] / В.Т.Ефимов, С.М. Косолапов. - М.: Мысль, 1977. - 166 с.
3. Коган, В.З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - М., 1970. - 22с.
4. Мальковская, Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников [Текст] / Т.Н Мальковская. - Ленинград: ЛГПИ, 1973. - 172 с.

©Г. Е. Контров

Социально-педагогическое сопровождение личностного самоопределения подростков в детских организациях

В последнее время в современной педагогической науке особую популярность приобретает парадигма сопровождения. Несмотря на достаточно непродолжительный срок своего существования, данная модель получила широкое распространение в различных образовательных институтах, среди них детские сады, школы, средние и высшие профессиональные учебные заведения. Многими авторами признается существование специфики в реализации социально-педагогического сопровождения в условиях разных видов образовательных институтов, что обусловлено различиями в образовательных задачах, возможностях и ориентирах, других характеристиках конкретных образовательных сред (М.Р. Битянова, Т. Земских, Е.А. Козырева, В.Э. Пахальян и др.).

Однако, несмотря на достаточно большое количество публикаций по социально-педагогическому сопровождению школьников, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к общественным детским объединениям. Причиной обращения к проблеме сопровождения личностного самоопределения в детских организациях послужила устойчивая тенденция увеличения их числа не только в России, но и в большинстве развитых стран мира.

В России сегодня можно выделить несколько основных моделей деятельности социально-педагогической службы образования, в рамках которых существенно различаются основное содержание и направленность деятельности социального педагога. Так, В.Э. Пахальян обозначает данные модели следующим образом: служба поддержки образования (В.В. Рубцов, Е.Е. Кутейникова, Е.Ю. Чугрюмова и др.), служба социально-педагогического сопровождения (Э.М. Александровская, Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.А. Казакова, Е.И. Козырева, Т.И. Чиркова и др.), служба содействия (И.В. Дубровина, Е.И. Рогов и др.), служба обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе (Л.М. Фридман) и служба социально-педагогического здоровья (Т.Н. Ключева, В.Э. Пахальян, О. Хухлаева и др.).

Можно говорить, согласно М.Р. Битяновой, о трех основных идеях, лежащих в основании различных моделей социально-педагогической деятельности. Первая идея представлена в концепциях авторов, ориентированных на работу с преподавателями и педагогическими методами, ее суть видится в научно-методическом руководстве учебно-воспитательным процессом. Однако такой подход лишает социального педагога самостоятельного, адекватного его профессиональной подготовке и профессиональным ожиданиям поля приложения сил, а также выхолащивает саму идею социально-педагогической практики как особой самостоятельной формы деятельности в рамках процесса обучения и особенно воспитания школьников, искажает принципы взаимоотношений между педагогами и социальными педагогами.

Смысл деятельности социального педагога в русле второй идеи заключается в оказании помощи детям, испытываю-

щим различные трудности социально-педагогической природы, выявлении и профилактике этих трудностей. В данном случае за пределы моделей помощи выпадают благополучные в социально-педагогическом отношении школьники, которые получают свою долю внимания социального педагога лишь только в том случае, если начинают демонстрировать какие-то нежелательные проявления в поведении, обучении и т.п.

Наконец, идея третья: суть социально-педагогической деятельности — в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения. Привлекательность идеи состоит в том, что она действительно дает возможность организовать социально-педагогическую деятельность (не только школьную) как "свою" практику, со своими внутренними целями и ценностями, вместе с тем позволяя органично вплести эту работу в ткань учебно-воспитательной педагогической системы, сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. При этом становится возможным соединение целей социально-педагогической и педагогической практики и их фокусировка на главном — на личности ребенка. Такой подход позволяет говорить о социально-педагогическом сопровождении ребенка в условиях детских объединений (временных и постоянных).

Среди выделенных моделей в современной социально-педагогической науке в последнее время особую популярность приобретает именно идея сопровождения. Это понятие широко вошло не только в социально-педагогическую, но и в педиатрическую, валеологическую и другие службы. Идея сопровождения привлекательна не только большей вариативностью ролевых позиций педагогов, но и тем, что через нее просматриваются возможности самодвижения самой социально-педагогической службы, изменение ее связей с педагогической практикой. Анализ литературы позволяет выделить ряд преимуществ модели сопровождения на современном этапе (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Т. Земских, Е.И. Казакова, Е.В. Козырева, Н. Осухова, В. Цивилева, Т.И. Чиркова и др.):

- соответствие требованиям времени;
- универсальность применения в различных сферах и разные формы воплощения;

- нацеленность на нейтрализацию неблагополучия путем создания условий для проявления и развития позитивного в ребенке и педагогическом процессе в целом;

- эффективность использования кадровых и материальных ресурсов;

- равноправное участие и активность всех субъектов сопровождения, их взаимодополняемость и т.д.

Таким образом, реализация системы социально-педагогического сопровождения в любой образовательной среде может обеспечить защищенность ребенка, улучшение морального климата в детском коллективе, повышение эффективности образовательного процесса в отношении каждого конкретного ребенка и всего объединения в целом.

Термин "сопровождение" впервые появился в книге Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом "развитие": «Социально-педагогическое сопровождение естественного развития маленьких детей». Несмотря на то, что этот термин в настоящее время широко известен и активно используется, следует отметить, что он еще не получил устойчивого определения. В социально-педагогической литературе существует целый ряд подходов к пониманию сущности сопровождения, отдельных его граней. Ниже представлены взгляды ведущих исследователей в области социально-педагогического сопровождения (табл. 1)

Таблица 1

Понятие социально-педагогического сопровождения
в литературе

Автор	Трактовка социально-педагогического сопровождения
Э.М. Александровская (2002)	Особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса
М.Р. Битянова (1998, 2000)	Система профессиональной деятельности социального педагога, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и социально-педагогического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Е.И.Казакова (1998)	Такая помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, социального педагогов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития
Е.А. Козырева (2000)	Система профессиональной деятельности социального педагога, направленная на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образовательной ситуации, социально-педагогическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.
Т.И.Чиркова (1999)	Позиция социального педагога по отношению к субъектам взаимодействия и основные принципы его работы: осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребенка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления самим субъектам взаимодействия с социальным педагогом

Таким образом, с целью раскрытия понятия социально-педагогическое сопровождение в качестве основных смысловых единиц используются такие понятия, как взаимодействие, сотрудничество, создание условий, помощь, деятельностная направленность, работа с объектом. Анализ основных подходов к пониманию социально-педагогического сопровождения позволяет нам определить этот термин как единство деятельностей всех участников образовательного процесса по созданию условий для позитивного развития ребенка в образовательном пространстве при сохранении максимума его личностной свободы и ответственности.

©Г. Е.Контров

Практика сопровождения замещающих семей в Большесельском районе Ярославской области

Роль семьи в развитии человека не сравнима по своему значению ни с какими другими социальными институтами. Потеря семьи в детстве (ситуация сиротства) отражается на дальнейшем развитии ребенка и препятствует формированию у него автономности, инициативности, половой идентичности и др. Без этих новообразований ребенок не сможет стать субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность, поэтому важно выстроить систему качественной социальной, психолого-педагогической помощи и поддержки детей-сирот, которую смогут обеспечить специально подготовленные кадры.

Несмотря на увеличение количества детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время практически отсутствует специальная профессиональная подготовка педагогов для работы с ними. В этой связи особую актуальность приобретает подготовка специалистов, способных оптимизировать процесс социализации детей-сирот, их адаптацию к жизни в обществе.

В ряде областей такая работа уже проводится. Так, например, заслуживает внимания курс обучения по программе «Профилактика сиротства: психолого-медико-социально-педагогические аспекты защиты семьи и детей» в объеме 157 учебных часов, организованный Московской высшей школой социальных и экономических наук. Слушатели получают навыки командной работы с замещающими семьями (по подбору и подготовке замещающей семьи, подготовке ребенка-воспитанника детского дома к жизни в семье, сопровождению семьи с ребенком-сиротой). В Ярославской области такого обучения пока нет.

В настоящее время в районе проживают 9 приемных семей и 15 опекунских семей. Взаимодействие с опекунами начинается с момента помещения ребенка под опеку и носит постоянный характер. Тем не менее, эффективное социально-педагогическое сопровождение таких семей пока отсутствует.

Чаще всего при необходимости опекуны вынуждены обращаться к специалистам в Ярославле. Не все семьи имеют такую возможность. В связи с этим орган опеки и попечительства Большесельского района планирует создать на территории района систему социально-педагогического сопровождения замещающих семей.

С одной стороны, – это образовательная работа: семинары и групповые встречи для воспитателей, цель которых – предоставление информации, возможность обмена опытом и взаимная поддержка. С другой, – это терапевтическая практика, индивидуальная или семейная: обсуждение происходящего с ребенком, возникающих на каждом этапе адаптации трудностей, помощь в отделении проблем ребенка от проблем самих воспитателей и разрешение их совместно с психологической службой для взрослых.

Основная трудность в такой работе – недостаточное количество специалистов, готовых работать с такими семьями.

Также в районе планируется создать клуб для замещающих родителей и кандидатов в приемные родители. Опекуны получают уникальную возможность как для профессионального роста, так и для общения в кругу единомышленников. С другой стороны, во время проведения тренинга они по просьбе социальных работников делятся своим опытом с кандидатами. Для приемных родителей и опекунов очень важна возможность такого неформального общения. Для них это случай поделиться своими проблемами не с официальными представителями государственных служб, а с коллегами. Для многих неработающих женщин такие встречи – возможность социальной реализации или реабилитации. Задача специалистов – помочь в организации подобных встреч и обеспечить соответствующее помещение.

Очень важный аспект психолого-педагогического сопровождения – индивидуальное психологическое консультирование действующих приемных родителей. Оно может преследовать очень разные цели:

– помочь воспитателю справиться с тяжелыми или неожиданными переживаниями, связанными с поведением или особенностями ребенка;

– помочь воспитателю справляться с трудным поведением воспитанника, выработать стратегию развития, соответствующую особенностям и потребностям ребенка, преодолеть стереотипы, скорректировать ошибки;

– помочь воспитателю преодолеть кризис в отношениях с ребенком, разобраться в своих чувствах, преодолеть стереотипы;

– помочь семье воспитателя, переживающей кризис (рождение младенца, развод супругов, смерть кого-то из членов семьи, отделение старшего ребенка, острые материальные проблемы и т. д.);

– оказать поддержку воспитателю при расставании с ребенком (возвращение в кровную семью, неудачное устройство, достижение совершеннолетия) и помочь ему подготовиться к разговору с ребенком.

Инициатива проведения индивидуальной работы может исходить от самого воспитателя (это лучший вариант), от социального педагога, от любого сотрудника службы по устройству, от детского психолога. В любом случае предложение прийти на консультацию должно носить характер дружелюбного приглашения, а не «вызова на ковер». Практика показывает, что проведение тренингов для действующих воспитателей побуждает их занять более активную позицию и чаще самостоятельно обращаться за помощью к психологу. Также более охотно обращаются за помощью те воспитатели, которые уже имели опыт общения с психологом на стадии отбора и подготовки.

В настоящее время совместно с органом по опеке и попечительству начинается разработка проекта «Организация социально-педагогического сопровождения замещающих семей в Большесельском муниципальном районе» По итогам проекта предполагается достичь следующих результатов:

– предотвращение возврата детей из замещающих семей в интернатные учреждения.

- получение опекунами знаний об особенностях детей, проблемах разного возраста, способах разрешения конфликтов,
- преодоление изоляции опекунских семей;
- получение детьми целевой группы проекта успешного опыта социальной адаптации.

– внедрение новых технологий сопровождения замещающих семей в работу действующей системы органов опеки и попечительства администрации Большесельского района

Хотелось бы обратить внимание на проблему помощи специалистам, работающим с замещающими семьями. Специалистам необходима поддержка в качестве профилактики эмоционального сгорания как супервизорская так и психотерапевтическая, возможно, через организацию профессионального сообщества. Еще важнее оценка полезности профессиональной работы с замещающими семьями и положительная оценка ее в обществе как признание важности такой работы не только для окружающих, но и для государства.

© О. А. Коряковцева

Молодежные общественные организации современной России: аналитический обзор

Актуальность проблематики взаимодействия власти и молодежных организаций для современной науки связана с потребностью анализа вариантов государственной политики в столь важной социальной сфере, как молодежная политика.

Участие молодежи в общественно-политической жизни представляет интерес не только с точки зрения её собственного развития, но и с точки зрения совершенствования структуры всего общества. От того, насколько активна молодежь, на что направлена её преобразовательная деятельность, зависит характер общественного развития страны. Поэтому исследование молодежных общественных организаций представляет научный интерес как для понимания процессов, протекающих внутри самой молодежи, так и для объяснения перспектив развития общества в целом.

Серьезным направлением исследований современной политической науки является изучение проблем формирования гражданского общества в России, механизмов участия структур гражданского общества и политических институтов в формировании политики в отношении специфической части общества - молодежи. Одним из значимых для политической науки является вопрос взаимодействия органов власти и молодежных общественных организаций в процессе выработки и реализации молодежной политики, преследуемых целей и способов их достижения, форм работы с молодежью, что напрямую определяет характер публичной политики. Наличие в государстве эффективной системы взаимодействия между властью и обществом способствует развитию публичной политики, повышению результативности государственного управления, углублению демократии, расширению форм участия граждан, формированию новых традиций и ценностей в современной России.

Интерес представляет анализ современных общественных молодежных организаций и соотношение форм участия молодого поколения россиян в общественно-политической деятельности.

Первой молодежной общественной организацией, возникшей в постсоветский период (в 1990 г.) стал «Российский союз молодежи» (РСМ). Основной причиной создания новой организации стало стремление заполнить вакуум в молодежной политике, образовавшийся после ликвидации Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза молодежи (ВЛКСМ), который являлся мощным общественным объединением, влиявшим на все стороны жизни молодого поколения и тесно взаимодействовавшим с органами государственной власти и профсоюзами.

РСМ позиционирует себя как неполитическая самоуправляемая организация, самостоятельно определяющая направления деятельности и приоритетные программы. Тем не менее, эта организация несомненно координирует свои действия с государственными органами исполнительной и законодательной власти. РСМ успешно работает, несмотря на изменения, происходящие в органах власти, работающих с молодежью на региональном и федеральном уровнях.

В 1992 г. РСМ стал одним из инициаторов создания Национального совета молодежных и детских объединений России. Сегодня он является коллективным членом Национального совета, который поддерживает двусторонние отношения с молодежными организациями 56 стран Европы, Азии, Америки. Наиболее тесные контакты у РСМ с Союзом молодых служащих Германии и Всекитайской Федерацией Молодежи. В 1998 г. РСМ, единственная из российских молодежных организаций, получила статус полноправного члена в Европейской Конфедерации молодежных клубов (ЕСУС).

Российский Союз Молодежи сегодня самая многочисленная организация. Членами РСМ являются более 200 тысяч человек в возрасте от 14 до 30 лет [6]. Его территориальные организации и представительства действуют в 68 регионах РФ.

Членами РСМ являются наиболее активные молодые люди из числа различных категорий молодежи: школьников, учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования, студентов, работающих; сельской и городской молодежи. В программах РСМ принимает участие ежегодно более 1 млн. человек.

Главная цель деятельности РСМ - создание условий для всестороннего развития молодого человека в различных сферах общественной жизни, раскрытия и реализации его потенциала, защиты интересов и прав членов РСМ.

Для реализации главной цели РСМ решает следующие задачи:

- выражение и защита интересов молодежи, членов Союза в государственных и общественных органах;
- поддержание инициатив, направленных на интеллектуальное, духовное и физическое развитие членов РСМ, молодежи, а также на развитие предпринимательской деятельности;
- содействие в социальной и правовой поддержке своих членов;
- участие в установленном порядке в разработке целевых молодежных федеральных и иных программ;
- выступление за дружбу и сотрудничество молодых людей всех национальностей и народов как внутри страны, так

и за рубежом, участие в деятельности международных организаций и международных программах сотрудничества [2].

В принимаемых программах Союза, рассчитанных на краткосрочную перспективу, ставятся конкретные, тактические задачи. Так, общей целью развития РСМ на период 2000-2003 годов было становление РСМ как организации, эффективно способствующей формированию в России гражданского общества и правового государства, способной определять основные приоритеты молодежной политики и общества, отстаивать интересы молодежи и молодежного движения, пользующейся авторитетом в обществе и среди молодежи [3].

В Программе действий РСМ на 2003-2006 гг. в качестве цели было заявлено – сделать РСМ организацией, эффективно работающей в большинстве регионов, охватывающей своей деятельностью все категории российской молодежи, занимающей ключевое место в процессе содействия становлению молодого поколения россиян [1. С.172].

Через два года после создания РСМ, в декабре 1992 г. была создана инициативная группа по организации объединения молодых юристов из числа студентов МГУ, МГИМО МИД РФ, МГЮА, Военного Краснознаменного института, Московской высшей школы милиции, Академии ФСБ, региональных вузов, сотрудников юридических фирм, адвокатов, следователей, работников прокуратуры, судей. Так 3 сентября 1993 г. был зарегистрирован Молодежный Союз Юристов РФ (МСЮ) в качестве межрегионального общественного объединения.

В 1995 году Молодежный Союз Юристов становится членом Национального Совета молодежных и детских общественных объединений России и членом Общественной палаты при Президенте РФ. 29 февраля 1996 года Молодежный Союз Юристов приобрел общероссийский статус, став единственной общественной организацией юристов, осуществляющей свою деятельность на всей территории России.

Основной целью деятельности Молодежного Союза Юристов является всемерное содействие становлению качественно нового поколения российских юристов, соответствующего запросам подлинно демократического и правового общества.

Для достижения своей цели МСЮ РФ решает следующие задачи:

- содействие правовой реформе, а также реформе и развитию юридического образования;
- распространение правовой информации; организация информационного обслуживания членов организации;
- вовлечение молодых юристов в общественно-молодежное движение России;
- организация сотрудничества между молодыми юристами на международном уровне [4].

На сегодняшний день количество индивидуальных членов Молодежного Союза Юристов превышает 5000 человек [5]. Союз имеет широкую сеть своих региональных отделений; в 11 субъектах РФ отделения МСЮ официально зарегистрированы органами юстиции (республике Кабардино-Балкария, Алтайском крае, Астраханской, Владимирской, Волгоградской, Кировской, Курской, Московской, Нижегородской, Челябинской областях, Москве). Региональные отделения Молодежного Союза Юристов ведут активную деятельность в органах судебной и законодательной власти субъектов Федерации, а также осуществляют целевые программы Союза на местах.

В состав МСЮ входят в основном студенты юридических факультетов МГУ, МГИМО МИД РФ, МГЮА, Военного Краснознаменного института, Московской высшей школы милиции, Академии ФСБ, региональных вузов, а также сотрудники юридических фирм, адвокаты, следователи, работники прокуратуры, судьи.

Принятия Федерального закона «О государственной поддержке молодежных и детских общественных организаций» № 98-ФЗ от 28.06.1995 г. определило следующий этап в развитии молодежного общественного движения. В законе впервые было дано не только определение общественного молодежного объединения, но и видов его поддержки со стороны государства. Принятие закона создало условия для начала работы новых молодежных организаций, таких как «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ) и Национальная молодежная лига.

Сегодня ДИМСИ - одна из крупнейших общественных организаций детей и молодежи современной России. Она является добровольной, самоуправляемой, некоммерческой детско-молодежной организацией. Организация проявляет и реализует социальную инициативу, удовлетворяет потребности в общении и совместной социально значимой деятельности, развивает социальное творчество, личный позитивный опыт детей, подростков и молодежи. ДИМСИ - это волонтерская организация, объединяющая подростков и молодежь с активной социальной позицией, таких, которые хотят быть полезными своей стране, людям, равнодушных к проблемам своих сверстников и взрослых. С 1997 г. ДИМСИ входит в Федеральный реестр молодежных и детских общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой. В начале деятельности становлению ДИМСИ помогли зарубежные фонды: Институт Открытое общество, Фонд Форда, которые поддержали первые программы ДИМСИ. Программы ДИМСИ поддержали фонды «Новые перспективы» и «Созидание», Ярмарки проектов федеральных округов, региональные и муниципальные органы власти. Благодаря этому сотрудничеству ДИМСИ стала работать на проектной основе, приобщилась к мировому опыту молодежного движения, освоила стандарты качества волонтерской деятельности. В настоящее время ДИМСИ оказывают финансовую и организационную поддержку Администрация Президента РФ, Президиум Госсовета РФ по вопросам государственной молодежной политики, Совет Федерации и Государственная Дума, Общественная молодежная палата при Государственной Думе, Правительственная комиссия по делам молодежи, Министерство образования РФ, Министерство труда и социального развития РФ, администрации регионов России, где действуют подразделения ДИМСИ.

ДИМСИ – это вторая организация в России по численности членов. Сегодня здесь более 60 тысяч человек в возрасте от 10 лет [6]. В настоящее время в ДИМСИ работают различные группы детей и молодежи: учащиеся школ, профессиональных училищ и колледжей, студенты средних и высших учебных заведений, работающая молодежь, молодые предприниматели и др.

Согласно Уставу ДИМСИ[7], членами организации могут быть физические (достигшие 10 лет) и юридические лица - общественные объединения независимо от их организационно-правовой формы и территориальной сферы деятельности, расположенные на территории Российской Федерации, за рубежом, признающие Устав организации и участвующие в его деятельности.

Цель организации ДИМСИ - выявление и поддержка социальных инициатив детских и молодежных общественных объединений; создание условий для реализации социально значимых проектов и программ в интересах детско-молодежной социально-демографической группы населения. Основные задачи организации:

- формирование направленности детей и молодежи на принадлежность к социально-исторической общности, на общечеловеческие ценности, на труд, образование и защиту окружающей среды;

- создание условий для самореализации и самоактуализации творческого потенциала детей и молодежи в различных социальных и профессиональных ролях для преодоления кризисных ситуаций и установления, развития контактов с детскими и молодежными общественными организациями и объединениями;

- защита и пропаганда прав детей, подростков, молодежи, определенных отечественными и международными нормами; предоставление возможности материально-финансовой, правовой, научно-методической поддержки социально значимых проектов и программ детско-молодежных общественных объединений [7].

Территориальные организации и представительства ДИМСИ действуют в 51 регионе РФ (республиках Дагестане и Карелии, Марий Эл, Мордовии, Якутии, Удмуртии, во всех краях, за исключением Хабаровского края, Архангельской, Владимирской, Калужской, Камчатской, Нижегородской, Ростовской, Самарской и других областях, Москве и Санкт-Петербурге, Таймырском автономном округе). Региональные организации ДИМСИ активно сотрудничают с местными и региональными администрациями, являются участниками моло-

дежных «круглых столов» (координационный орган самоуправления общественных объединений), проводят летние смены актива ДИМСИ, фестивали, слеты и съезды.

Следующей организацией стала Национальная молодежная лига (НМЛ), которая была образована 23 июня 1995 года. Это общероссийская организация, которая объединяет неполитические детские и молодежные ассоциации, центры, клубы разных профилей и направлений. Сегодня около 300 молодежных и детских общественных объединений федерального, регионального и местного уровней делегировали Лиге полномочия по координации усилий в сфере молодежной политики. Среди них Российский совет спортивного общества «Спартак», Учебно-спортивный комплекс Центр образования «Самбо-70», Региональная общественная спортивная молодежная организация «Объединение каскадеров «Мастер», Московская ассоциация Шотокан Каратэ-до, Некоммерческое партнерство МЖК «Бутово», Юношеский симфонический оркестр России, кадетские корпуса, мичманские школы и многие другие.

В основе деятельности Лиги лежат две составляющих:

- выражение единого мнения членских организаций по важнейшим вопросам молодежной политики и представление интересов молодежных и детских общественных организаций в государственных структурах;

- ресурсная поддержка членских организаций.

Национальная молодежная лига была создана для развития молодежного общественного движения, оказания всесторонней помощи, защиты прав и интересов подростков и молодежи, формирования у них потребности в нравственном, духовном и физическом совершенствовании. В связи с этим основной целью своей деятельности Национальная молодежная лига видит в постоянной и целенаправленной работе с детьми и молодежью, проведении оздоровительных, культурно-массовых и спортивных мероприятий и реализации долгосрочных молодежных программ. На протяжении всего существования организации идет постоянное накопление интеллектуального потенциала, закладывается теоретическая, научная, организационная и материальная основа деятельности и развития как

самой Лиги, так и молодежных, детских объединений, входящих в ее состав.

Основными задачами НМЛ выступают:

- участие в выработке и реализации государственной молодежной политики на всех уровнях власти (представители Лиги регулярно принимают участие в деятельности рабочих групп по подготовке различных законопроектов, связанных с молодежью, готовят обобщенные предложения, участвуют в «круглых столах», в реализации целевых программ по молодежной политике различного уровня и др.);

- направление информации в членские организации и распространение информации о членских организациях, их программах и проектах; оперативное информирование членских организаций Лиги о событиях, происходящих в сфере молодежной политики; обеспечение информационного обмена между членскими организациями; функционирование страницы в Интернете [8].

Деятельность НМЛ охватывает своим влиянием 75 регионов РФ. Наиболее активно структуры лиги действуют в Москве, Башкортостане, Калмыкии, Краснодарском и Приморском краях, Амурской, Архангельской, Пермской, Московской, Рязанской областях, а также в городах Владимире, Новгороде, Омске, Пятигорске, Новороссийске и ряде других территорий страны. Поскольку НМЛ – это организация, основанная не на индивидуальном, а на коллективном членстве, проследить ее численность на данный момент не представляется возможным.

В отличие от молодежных политических организаций, общественные объединения молодежи в качестве целей и задач деятельности провозглашают создание условий для самореализации личности молодого человека, защиты прав и интересов молодежи, развития молодежных инициатив и формирование на этой основе гражданского общества в России.

Сегодня возрастает общественная активность и студенческой молодежи. Это выражается, прежде всего, в развитии студенческого движения. Во всех субъектах РФ с каждым годом появляется большое количество студенческих общественных организаций. Сам факт их возникновения указывает на то, что студенты чувствуют необходимость объединения для ре-

лизации своих интересов и потребностей, защиты своих прав. Игнорировать студенческие объединения сегодня невозможно. Чтобы более результативно и эффективно работать со студенческими объединениями, недостаточно признавать только факт их существования. Необходимо представлять все разнообразие студенческих объединений и иметь полную характеристику студенческого движения. В целом это движение можно охарактеризовать следующим образом:

1. На современном этапе студенческое движение развивается как в рамках молодежного общественного движения, так и самостоятельно, в своих организационных правовых формах.

2. Существует большое количество студенческих общественных объединений при немногочисленной членской базе (это касается не только региональных и местных общественных объединений, но и межрегиональных).

3. Студенческое движение Российской Федерации представлено, с одной стороны, общественным движением студентов, с другой стороны, профсоюзным студенческим движением. Принципиальных различий в подходах к деятельности профсоюзных и общественных организаций студентов нет. Однако профсоюзы делают акцент в своей деятельности на решении социальных вопросов студентов, общественные объединения направляют свои усилия в русло поддержки социально-значимых инициатив студенческой молодежи, создания условий для всесторонней самореализации студентов.

Самой крупной общественной организацией студенческой молодежи выступает Российский Союз Студентов (РСС). РСС является самостоятельной добровольной общероссийской общественной организацией учащихся высших учебных заведений РФ, созданной в результате свободного волеизъявления руководителей студенческих организаций, действующих на основе общности интересов и расположенных на территории России.

Инициатива создания РСС стала результатом работы Всероссийской научно-практической конференции, прошедшей 22-24 октября 1997 г. в Москве, когда руководители студенческих организаций более 30 вузов России заявили о необходи-

мости создания такой организации. Эта идея была реализована 25 июня 1998 г. в МГУ им. М.В. Ломоносова, где состоялся Учредительный съезд Российского Союза студентов. Первый Съезд поставил перед руководителями РСС единственную сложнейшую задачу: создать общероссийскую студенческую организацию, единого представителя и выразителя взглядов студенчества России, достойную стать наследником традиций и идей общественного движения учащихся.

Созданный в 1997 году как добровольное общественное движение студенческого актива и зарегистрированный в 2004 году как Общероссийская общественная организация, Российский Союз Студентов по праву является наследником и преемником более чем 250-летних традиций общественной и политической жизни студенчества России.

На сегодняшний день в молодежной среде действуют общественные объединения, созданные еще в 90-е гг. и активно развивающиеся в настоящее время. Говоря в целом о происхождении молодежных общественных организаций, можно сказать, что все они созданы самой молодежью для представления и защиты своих интересов. Как правило, лидерами таких организаций становятся представители молодежной среды. Молодежные общественные организации можно рассматривать в качестве элементов гражданского общества, постепенно развивающегося в нашей стране.

Российский Союз Студентов – первая и единственная в истории России национальная студенческая организация. Официальное количество членов РСС сегодня превышает 5 000 человек [9].

Российский Союз Студентов объединяет и представляет интересы студентов, аспирантов, молодых специалистов и ученых – более чем 10 миллионов человек по всей России, насчитывает 72 региональных отделения, включающие все самые крупные субъекты Российской Федерации.

Члены Российского Союза Студентов – это представители студенческого актива, талантливые молодые ученые и ведущие молодые специалисты.

Согласно Уставу [10], в члены Союза могут быть приняты студенты и выпускники вузов, аспиранты и молодые ученые

- граждане Российской Федерации, иностранные граждане и лица без гражданства в возрасте от 14 лет, а также общественные объединения, являющиеся юридическими лицами, заинтересованные в совместном достижении уставных целей Союза, готовые соблюдать Устав РСС. Верхний возрастной предел члена РСС не ограничен.

Молодежные общественные организации ведут активную деятельность, направленную на социализацию своих членов. Можно выделить несколько направлений социализации представителей молодого поколения:

1. Гражданская социализация молодого поколения

Направление гражданской социализации является основным видом деятельности молодежных общественных организаций. Каждая из них реализует множество программ и проектов, направленных на развитие гражданских качеств представителей молодого поколения, формирование активной гражданской позиции и патриотизма в молодежной среде.

В деятельности ДИМСИ – это:

«Школа гражданского общества» - программа привлечения молодежи к активному участию в формировании гражданского общества и развития необходимых для этого качеств.

«Юное поколение выбирает книгу» - программа воспитания нравственно и духовно здоровых детей и подростков через использование книги.

«Возвращение к истокам» - программа осуществления преемственности поколений на лучших национальных и общечеловеческих демократических ценностях.

Российский союз молодежи преимущественно уделяет внимание проведению мероприятий, направленных на развитие лидерских качеств представителей молодого поколения:

- Программа «Лидер» (подготовка актива студенческих объединений).

- Программа «ПОЛАР» (Педагогические Отряды Лагерь Актива России).

- «Российская студенческая весна» - программа комплексного подхода к решению проблемы поддержки студенческого творчества.

- «Студенческая наука».

- Программа шефства РСМ над войсковыми подразделениями, в том числе большим противолодочным кораблем Северного флота «Адмирал Чабоненко».

Российский союз студентов выделяется проведением двух ежегодных мероприятий - Всероссийский студенческий праздник «Татьянин день» и Международная студенческая научная конференция «Ломоносов».

В рамках первого проходят заседания «круглых столов», посвященных проблемам студенческого движения. В результате их работы изучается и обобщается опыт деятельности студенческих организаций вузов России, намечаются пути решения проблем, стоящих перед вузовскими студенческими объединениями.

Ежегодная Международная студенческая научная конференция «Ломоносов» проходит под эгидой ЮНЕСКО, ежегодно к участию в работе конференции заявляются более 1500 молодых ученых из разных стран мира. Основными задачами Конференции является развитие творческой активности и научной инициативы студентов и аспирантов, привлечение их к решению актуальных задач современной фундаментальной науки, сохранение и развитие единого научно-образовательного пространства, установление контактов между будущими коллегами.

Национальная молодежная лига ведет работу по развитию системы молодежных объединений, союзов и клубов военно-патриотической направленности; организации взаимодействия и шефства клубов и военных частей; развитию и поддержке поисковых отрядов России; развитию системы кадетских корпусов России; привлечению молодежи к мероприятиям, связанным с событиями истории Отечества.

Мероприятия патриотической направленности Лига проводит при поддержке Российского организационного комитета «Победа». Так, уже в течение 4-х лет Лигой проводится патриотическая студенческая акция «Марш Победы», маршрут которой проходит по местам знаменитых битв Великой Отечественной войны. В данной акции принимают участие лучшие творческие студенческие коллективы Москвы. В программе акции проходят встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, «круглые столы» по проблемам студенчества и молоде-

жи в целом; благотворительные концерты для ветеранов и участников боевых действий в «горячих точках» страны, воинских частей и госпиталей.

Как аспект гражданской социализации можно рассматривать социализацию политическую. Молодежный союз юристов систематически реализует программу «Молодые юристы и выборы», в рамках которой представители МСЮ РФ принимают участие в выборах всех уровней как в качестве членов избирательных комиссий и наблюдателей, так и в качестве кандидатов.

2. Социокультурная социализация молодого поколения

Не менее важной составляющей гармоничного развития представителей молодого поколения является социокультурная социализация, направленная на развитие интеллектуальных и творческих способностей молодежи, становление здорового образа жизни и, как следствие, профилактику негативных явлений в молодежной среде.

Среди проектов ДИМСИ – это:

«Артиада ДИМСИ» - программа поддержки общероссийского художественного фестиваля «Артиада народов России», проходящего по четырнадцати номинациям: архитектура, декоративно-прикладное искусство, дизайн, изобразительное искусство, интернет, кино, литература, музыка, радио, театр, телевидение, фото, хореография, цирк.

«Лидер здоровья» - программа разработки и реализации системы мер по пропаганде здорового образа жизни и семейных ценностей.

«Юность без решеток» - программа профилактики правонарушений и улучшения морально-психологического состояния молодых людей, находящихся в исправительных учреждениях и приемниках-распределителях.

В деятельности РСМ присутствует программа профилактики наркомании в молодежной среде - «Добровольческий корпус здоровья».

РСС принимает активное участие в ряде межведомственных программ по борьбе с распространением наркотиков в молодежной среде и организует мероприятия для развития

спорта и популяризации здорового образа жизни (всероссийские лагеря экстремальных видов спорта).

Деятельность НМЛ направлена на развитие физкультурно-оздоровительных и спортивных клубов и объединений: создание постоянно действующих центров на существующих и строящихся спортивных сооружениях; проведение физкультурно-оздоровительных и спортивных турниров, соревнований и фестивалей; организация спортивных лагерей; проведение семинаров, школ обмена опытом.

В рамках данного направления деятельности Лигой совместно с Физкультурно-спортивным обществом «Спартак» разработана и успешно реализуется программа Всероссийского фестиваля среди семей «Стартуем вместе».

НМЛ также занимается организацией фестивалей авторской песни, народного творчества, студенческого творчества, молодежных культур; созданием выездных творческих бригад; поддержкой молодых талантов в области музыки, хореографии, живописи, пения, театра; возрождением системы кружков художественной самодеятельности, творческих любительских объединений. Крупным мероприятием в данном направлении является Всероссийский фестиваль детско-юношеского творчества «Я люблю тебя, Россия!».

3. Профессиональная социализация молодого поколения

Данный аспект социализации направлен на предоставление знаний, развитие умений и навыков, необходимых для будущего трудоустройства представителей молодого поколения. Так, Молодежный союз юристов непосредственно занимается правовым образованием населения, что включает в себя чтение лекций по юридической тематике как для молодежи, так и для населения муниципальных образований, например при Советах ветеранов. Он практикует ответы на вопросы населения на страницах периодической печати и по радио в рубрике «Спросите у юриста». Кроме того, союзом создано кадровое агентство Муниципальная Адвокатура для трудоустройства членов МСЮ РФ, регулярно проводится Всероссийская студенческая юридическая олимпиада.

Проекты ДИМСИ преимущественно ориентированы на развитие волонтерского движения в среде молодежи. Можно отметить две основные программы:

- «Диалог индивидуальностей» - программа организации индивидуального шефства волонтера над ребенком из неполной семьи или детского дома при кураторстве социального педагога и поддержке семьей/опекуном ребенка - на основе стандартов и методик Международной программы «Большие Братья/Большие Сестры»;

- «Трудовая инициатива» - программа стимулирования общественно значимой волонтерской трудовой деятельности детей и молодежи, стремления к достижению высоких результатов, формированию добросовестного отношения к выполняемой работе.

РСМ курирует молодежные организации, созданные на предприятиях, в рамках программы «Молодой рабочий».

Участие в работе молодежных общественных организаций предполагает не только удовлетворение индивидуальных интересов членов объединения в каком-то виде деятельности, но определенную долю ответственности каждого за свои поступки в процессе достижения общей цели, а также коллективную ответственность за результаты действий объединения. Совместная организованная деятельность заставляет членов группы согласовывать свои интересы с общими, свою личную цель участия в работе организации с целями организации в целом. Разумеется, это невозможно без некоторого самоограничения личных интересов и свободы.

Анализ параметров происхождения, целей и задач деятельности молодежных общественных организаций свидетельствует о несомненно высокой степени их самостоятельности. Еще одним обстоятельством, свидетельствующим о самостоятельном функционировании молодежного общественного движения, является продолжительность его существования во времени (общественные организации молодежи существуют с начала 1990-х гг.). Таким образом, можно говорить о том, что молодежные общественные организации выступают в качестве элементов гражданского общества, постепенно развивающегося в современной России.

Библиографический список

1. Савельев, В. Горячая молодежь России. Лидеры. Организации и движения. Тактика уличных боев. Контакты. [Текст] / В.Савельев. – М., 2006. – С. 119.
2. Устав Российского союза молодежи [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.ru.y.ru/charter.html>
3. ООО «Российский союз молодежи» [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.dmp.mgopu.ru/data/460.doc>
4. Устав Молодежного союза юристов РФ [Электронный документ]. – Режим доступа: http://www.jus.ru/ru/msu/msu_1.php
5. Год за годом 10 лет [Электронный документ]: материалы с сайта Молодежного союза юристов РФ. – Режим доступа: <http://www.jus.ru/msu/ob-organizatsii/98/>
6. О нас [Электронный документ]: материалы с сайта ДИСМИ. – Режим доступа: <http://dimsi.net/about/about.php>
7. Устав ДИСМИ [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.dimsi.net/doc/ustav.php>
8. О Лиге [Электронный документ]: материалы с сайта Национальной молодежной лиги. – Режим доступа: http://www.nmlr.narod.ru/new/o_lige-0.htm
9. Информация о деятельности Российского союза студентов [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.msu.ru/info/unions/stud/history2.htm>
10. Устав Российского союза студентов [Электронный документ]. – Режим доступа: http://www.studunion.msu.ru/rss_ustav_full.html

© Е. С. Лулева

Социально-педагогическое сопровождение конфликтных ситуаций

На современном этапе общественного развития наблюдаются глобальные изменения, сопровождающиеся серьезными противоречиями во всех социальных сферах. В условиях обострения противоречий возникают многочисленные конфликты в процессе взаимодействия людей, в том числе и между детьми.

Школьникам особенно трудно адекватно реагировать на сложные жизненные ситуации. Они часто используют деструктивные способы урегулирования возникших противоречий. Таким образом, у школьников формируется негативное отношение к конфликтам.

Общеобразовательные учреждения призваны воспитывать в детях позитивное отношение к конфликтам. Нельзя не согласиться с тем, что конфликтная ситуация – естественное явление в учебно-воспитательном процессе. Следовательно, школьника, включенного в конфликтную ситуацию, необходимо сопровождать, для того, чтобы не нанести вреда формирующейся личности ребенка.

Обратимся к понятию «сопровождение». В классическом «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Даля слово «сопровождать» определяется как сопроводить кого, провожать, сопутствовать, идти вместе с кем... [6]. А современный «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова объясняет: следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то [10].

Сегодня слово сопровождение имеет многозначное звучание. Говорят о музыкальном сопровождении, о сопровождении иностранной делегации и др. Обратим свое внимание на социально-педагогическое сопровождение.

Что же такое социально-педагогическое сопровождение? М.И. Рожков рассматривает его как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего. Оно всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребенка, даже если педагог работает с группой [11].

Б.З. Вульфов видит смысл педагогического сопровождения в поддержании, стимулировании, в развитии позитивной активности, инициативы, социального творчества, действительной самостоятельности самих школьников. Сопровождение – удовлетворение реальной осознаваемой или не осознаваемой потребности в нем ребят, при участии педагога [4].

Е.И. Казакова раскрывает «сопровождение» в несколько ином ключе: это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных сложных ситуациях жизненного выбора [8].

Итак, сопровождение - это всегда взаимодействие сопровождающего (педагога) и сопровождаемого (учащегося). Существенным является выражение отношения педагогу к сопровождаемым, т.е. учащимся.

Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора, чем и является конфликтная ситуация. Именно, сопровождение включает в себя помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его возникшей проблемы, в частности проблемы по выбору действий в конфликтной ситуации.

Проанализируем опыт педагогов-новаторов по социально-педагогическому сопровождению конфликтных ситуаций.

Интересно заметить, что взгляды на педагогический конфликт таких выдающихся педагогов, как А.С. Макаренко и В.С. Сухомлинский, являются диаметрально противоположными.

В.С. Сухомлинский считает, что, предупреждая конфликтную ситуацию, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива. Конфликты, возникающие между учителями и родителями, педагогом и коллективом – это беда школы. Он призывает развивать знания и умения о способах и методах, позволяющих избежать конфликтов, называя данные умения педагогической мудростью учителя [12].

А.С. Макаренко, напротив, подчеркивал важность конфликтов в образовательно-воспитательном процессе, так как они помогают педагогам научиться владеть различными педагогическими ситуациями и создавать благоприятный психологический климат. Он даже признавал за учителем право специально создавать, провоцировать конфликты в воспитательных целях. Данный прием был назван операцией доведения до максимума [9].

Рассматривая особенности конфликтных ситуаций в школе, мы принимаем во внимание обе точки зрения. Педагогический конфликт, как и любой другой, имеет конструктивную и деструктивную функцию. Поэтому важно в учебно-воспитательном процессе грамотно применять только положительные стороны конфликта, руководствуясь принципом «не навреди».

Педагог-новатор Е.И. Ильин использует любую непредвиденную возникшую ситуацию в целях нравственного воспитания. Он отмечает: «Бесконфликтность педагогики не признаю и считаю ее вредной». Конфликт, указывает Ильин, нужен педагогу так же, как и контакт, ибо не в тиши да глади, а в столкновении с самим собой и обстоятельствами рождается личность, характер [7].

Важнейший принцип другого педагога-новатора, В.Ф. Шаталова, – педагогический гуманизм. На своих уроках педагог создает ситуации психологического комфорта, возможность каждому ученику выразить себя. В своих книгах он отмечает, что ситуация педагогического процесса характеризуется большей степенью неопределенности, сложности и многозначности. Работая один на один с классом, педагог находится в сильном напряжении.

Современная педагогика располагает богатым объемом знаний по проблеме конфликтов.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы показывает, что существуют различные уровни понимания термина «конфликтная ситуация». Большинство исследователей определяют конфликтную ситуацию как наличие противоречивых позиции 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 и Н.В.

Волкова, М.М. Кашапов, М.В. Цыбульская и 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 (противостояние, противоборство) [4].

Ряд исследователей (Ф.М. Бородкин и Н.М.Коряк, Н.Н. Вересов, В.П. Шейнов, В.И. Андреев) определяют конфликтную ситуацию только как скрытое столкновение противоположных позиций, начальную, латентную стадию развития конфликта [2], [3], [13].

Анализируя и обобщая, можно выделить следующие 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.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов [Текст] / В.И. Андреев. - М., 1995. - 125 с.
2. Бородкин, Ф.М., Коряк, Н.И. Внимание: конфликт! [Текст] / Ф.М. Бородкин, Н.И. Коряк. - Новосибирск: Наука, 1989.-190 с.
3. Вересов, Н.Н. Формула противостояния, или Как устранить конфликт в коллективе [Текст] / Н.Н.Вересов. - М., 1998. - 112 с.
4. Вульф, Б.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс [Текст] / Б.З. Вульф // Мир образования - образование в мире. - Научно-методический журнал.- 2006. - № 2. - С.43-53.
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. - Спб.: Питер, 2006. - 464 с.

6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т. / В.И. Даль – М.: Дрофа, 2006.

7. Ильин, Е.Н. Искусство общения [Текст]/ Е.Н. Ильин // Педагогический поиск. - М.: Педагогика, 1989.-с.211-279.

8. Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества [Текст] / Е.И. Казакова. - Спб., 1995.-С.27.

9. Макаренко, А.С. Лекции о воспитании детей [Текст] / А.С. Макаренко. – М., 1978. - 368 с.

10. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Энциклопедия]/С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. - М., 2005.- 941 с.

11. Рожков, М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Текст] / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4. – С. 71-76.

12. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст] / В.А. Сухомлинский.- М., 1981. - 185 с.

13. Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение [Текст] / В.П. Шейнов.- Мн.: Амалфея, 1997- С.11-14.

© А. А. Люкманов

Скинхэды/skinheads. История возникновения и развития движения. Основные направления движения

Скинхэды/skinhead (англ. skin-кожа и head-голова, т.е. бритоголовые). Первоначально субкультура скинхедов возникла в Великобритании, в конце 60-х годов XX века среди рабочей молодежи. Корнями субкультуры являлись:

- рудбои/rude boys – были очень распространены в 60-е годы в Англии. Также назывались «Rudies» или «Rudies on Ruin». Это была безработная молодежь с окраин. Ребята приезжали в города в поисках работы, но не могли ее найти и занимались чем придется. Многие из них были очень безрассудными людьми, носили оружие и могли открыть огонь при появлении полицейских. Это вызывало ответную жестокость со стороны властей, бессильную жестокость, потому что справиться с ними никто не мог. Внесли в молодежную культуру определенный стиль одежды и музыки;

• тедди бойи/teddy boys – переняли культуру рудбоев. Появились несколько позже. Образом жизни не отличались от своих предшественников, различались лишь определенными атрибутами одежды и музыкальными предпочтениями. Стали организовываться в уличные банды, каждая банда отвечала за свой район;

• моды/mods – mod-овская внешность всегда была неповторима, потому что они все выглядели по-разному - каждый стремился одеться как можно лучше, насколько это было возможно. Внешность в этой культуре была основополагающей. Большинство модов первой волны не были богатыми, не имели постоянной работы и не могли позволить себе многое позволить. Но они старались если не жить лучше, то хотя бы выглядеть лучше. Слово «mod» означает «modernist», то есть «современный человек». Сочетание слов «All Mod Cons» значит «all modern conveniences», то есть «все радости жизни».

Таким образом сформировалась культура **скинхэдов/skinheads**, основанная на определенных музыкальных предпочтениях, на исключительно дешевой и практичной рабочей одежде. Пальто или куртка с накладкой на плечах назывались «donkey jacket» - «куртка лебедочника». Тонкие подтяжки назывались «braces» - это слово имело дополнительные значения «скобки» и «строительный крепеж». На голове обычно носили шляпу «rock-rie hat» с короткими полями. Эта молодежь выполняла тяжелый ручной труд, работая в восточных доках. Очень гордились своим социальным статусом «working class», были патриотами и работали на нужды государства.

Культура носила аполитичный характер и была тесно связана с представителями других вышеперечисленных субкультур, а также с чёрной ямайской эмигрантской молодежью и популярной в их среде музыкой того времени - реггей и, в меньшей степени, ска. Испытывали неприязнь к пакистанцам, но не как к «инородцам», а как к «торгашам», к остальным же представителям других рас - неграм и арабам, трудившимся со скинами на одних фабриках, относились как к своим. Первые скинхеды не были бритоголовыми в прямом смысле слова, просто их короткие стрижки с выбритыми баками контрастировали с модными тогда длинными волосами. Скинхеды возро-

дились в конце 70-х, когда правительство Маргарет Тэтчер ликвидировало целые отрасли экономики (например, угледобычу), что привело к невиданному росту безработицы и беспорядкам в так называемых депрессивных регионах. С этого момента движение скинхэдов стало раскалываться и развиваться каждое по-своему.

Субкультура скинхэдов условно подразделяют на 3 основных направления:

- Традиционные скинхэды/Traditional skinheads;
- НС-скинхэды/Nazi-skinheads или бонхеды (Boneheads);
- Скинхеды против расовых предрассудков /S.H.A.R.P.(Skinhead Against Racial Prejudices).

1. **Традиционные скинхеды** (англ. Traditional Skinheads) — субкультура, возникшая как реакция на значительное мутирование первоначальной субкультуры. Тесно связана с танцевальной музыкой регги/reggy и ска/ska и современной музыкой Ой/Ой!. Данная субкультура копирует стиль изначальной культуры конца 1960-х. «Remember the Spirit of '69» — «лозунг» субкультуры. Это выражение тех идеалов, которым стараются следовать традиционные скинхеды. В основной своей массе эти идеалы копируют культурные устои скинхэдов 60-х годов. «Трады» стремились сохранять традиции движения.

Основные идеалы традиционных скинхэдов:

- **Работа.** Скинхеды гордятся своей принадлежностью к рабочему классу.
- **Друзья.** Так называемое Unity/Единение («важнее дружбы нет ничего на свете»).
- **Семья** (семья для скинхэдов это корни, истоки).
- **«Корни».** Одно из важных понятий в субкультуре традиционных скинхэдов находит свое отражение в популярном выражении: «Remember your roots!», или «Remember the Spirit of '69», так как «Дух 69» (Spirit of '69) — корни самой субкультуры, «золотое время» её развития. Понятие «корней» напрямую ассоциируется с музыкой, характерной для скинхэд-среды 60-х (ска, реггей, рокстеди, соул);
- **Антирасизм.** Имеется в виду именно антирасизм, а не антифашизм, такая позиция объясняется тем, что субкульту-

ра скинхедов происходит из смешения двух культур - ямайских темнокожих рудиз (rude boys) и английских модов (mods).

2. **НС-скинхеды** (Nazi skinheads или National Socialist skinheads) или **Bonhead** (англ. «голова из кости», «костоголовые») - молодёжная ультраправая субкультура, представители которой придерживаются национал-социалистической идеологии. Деятельность НС-скинхедов, как правило, носит экстремистский характер.

История возникновения и развития движения

НС-скинхеды появились к концу 1982 года как результат политической агитации лидера рок-группы Skrewdriver (которая впоследствии стала культовой для НС-скинхедов) — Яна Стюарта Дональдсона и Британского национального фронта в среде аполитичных скинхедов. Тогда впервые был заимствован кельтский крест в качестве символа их движения. Образ НС-скинхедов сформирован по образу крестоносцев - солдат Священной Расовой Войны (англ. Racial Holy War), борющихся против «недолюдей» - евреев, цыган, негров и прочих, то есть в более широком смысле всех не арийцев, главным образом многочисленных иммигрантов из стран третьего мира, а также гомосексуалистов, наркоманов и левой молодежи.

Этот образ оказался очень популярен в неонацистском движении, и вскоре схожие течения появились в Европе (очень популярны в Германии и скандинавских странах), США. На постсоветском пространстве субкультура наци-скинхедов впервые появилась в странах Прибалтики в конце 80-х годов. Многие из них гордились родственниками, воевавшими на стороне, фашистской Германии против СССР. В качестве отсылки к нацистской Германии, многие из скинхедов носили особые кепки из джинсовой ткани, напоминавшие фуражки СС. На рубеже 1990-х годов, после распада СССР, субкультура НС-скинхедов проникла в Россию.

Идеология

НС-скинхеды позиционируют себя как национально-освободительное движение и борются за идеи превосходства «белой», арийской расы, при этом стремясь к расовому сепаратизму. Под арийской расой подразумеваются далеко не все представители европеоидной расы, а только те, кого нацисты

считали такими, то есть нордическая раса, альпийская раса и некоторые другие (в их число входят восточные славяне, хотя национал-социалисты времен Третьего рейха рассматривали славян как неполноценную расу).

Внешний вид

Внешность НС-скинхедов частично повторяет внешний вид традиционных скинхедов с добавлением милитаристского стиля:

- Бритая наголо голова или очень короткая стрижка.
- Одежда торговой марки Lonsdale и Thor Steinar.
- Тяжёлые высокие ботинки с белыми шнурками чаще всего чёрного цвета (Dr. Martens, Grinders).
- Светло-синие джинсы (Levi's, Wrangler).
- Белые футболки, чёрные или коричневые рубашки, поло и тенниски (Fred Perry, Ben Sherman).
- Короткие, чёрные и тёмно-зелёные куртки на «молнии» без воротника — «бомберы» или с воротником — «штурманы», а также шотландские куртки Harrington или джинсовые куртки.
- Военная униформа или её отдельные элементы.
- Нацистская символика.
- Татуировки со свастикой и другой фашистской тематикой.

- Нашивки и значки соответствующего толка.

Символика и основные атрибуты

- Кельтский крест.
- Свастика.
- Руны, особенно изображение двух рун зиг (символ СС), руна одал и хагалаз.

3. **Скинхеды против расовых предрассудков** (англ. Skinheads Against Racial Prejudices, SHARP, шарпы) — антирасистское объединение скинхедов, созданное в Нью-Йорке в 1987 году, которое противостояло НС-скинхедам и мифам о том, что все скинхеды нацисты. SHARP создали логотип на основе значка Trojan Records, которая выпускала ямайскую музыку (ска, рокстеди и регги).

История возникновения и развития движения

В 1988 году в группах американских скинов, в основном аполитичных, произошло резкое идеологическое рассло-

ние на скинхедов-неонацистов и всех остальных, как следствие этого, произошёл резкий раскол.

Некоторые скины примкнули к «Ку-Клукс-Клану» и различным нацистским группировкам. Часть скинов, наоборот, решила противодействовать росту фашизма, расизма и неонацизма на Американском континенте. В 1989 году в Нью-Йорке ими была создана первая организация SHARP. В 90-е годы это движение помимо Америки набрало популярность и в Европе.

Участники движений «Red Skins» и «SHARP» называют скинхедов-нацистов не «скинхедами» (skinhead's) – «кожаными головами», а «бон-хедами» (bonehead's) – «голова - бильярдный шар». Впрочем, последних это не обижает, наоборот, большая часть «правых скинов» сама предпочитает проводить чёткую грань между просто бритоголовыми и бритоголовыми-неонацистами, называя себя именно «бонхедами».

SHARP были такими же традиционными скинхедами, только более деятельными. Они ценили свою историю и свои «корни». Также слушали ска, рокстеди и регги, многим нравились Oi! и панк-77. Имели принципиально противоположную позицию наци-скинхедам - сражались с ними на улицах, срывали их концерты. Определенной цели или идеологии не преследовали - они знали, кто такие скинхеды на самом деле, гордились своим происхождением и отстаивали свои взгляды.

Главный отличительный знак/символ

Троянская каска с надписью «S.H.A.R.P.», созданная на основе значка звукозаписывающей студии Trojan Records, которая выпускала ямайскую музыку (регги и ска).

©Т. В. Макеева

Жизненные стратегии молодежи: основные направления социально-педагогической поддержки

Проблема изучения жизненных стратегий современной молодежи обусловлена рядом объективных обстоятельств.

Во-первых, потребностью в осмыслении существующих в нашем обществе типов (моделей) социально-экономического поведения современной молодежи и соответствующих им жизненных стратегий.

Во-вторых, противоречиями и трудностями формирования адекватных жизненных стратегий в зависимости от социально-экономического положения современной молодежи.

В-третьих, отсутствием чётко обоснованных подходов к выявлению и построению молодежью собственных жизненных стратегий.

В-четвёртых, неготовностью государственных служб на всех уровнях (от федерального до муниципального), занимающихся проблемами молодёжной политики, использовать собственные знания и опыт в оказании практической помощи молодёжи по разработке технологий формирования их жизненных стратегий.

Проблема изучения жизненных стратегий как социального феномена, обладающего сложной структурой и детерминацией, разработана в отечественной науке недостаточно. Несмотря на то, что термин «жизненные стратегии» появился в отечественной социологии в середине 80-х годов XX века, до сих пор ощущается потребность в его теоретической и методологической разработке. Само понятие «жизненная стратегия» до сих пор является несколько размытым, неопределённым, в его понимании нет достаточной ясности и логики анализа.

Тем не менее необходимо отметить, что исследованиями в области социологии, социальной психологии и философии накоплены данные, которые можно рассматривать как теоретико-методологические предпосылки для разработки понятия «жизненная стратегия».

Жизненные стратегии включают в себя социальные ориентации (в смысле направленности на достижение желаемого социального положения путем включения в те или иные социальные группы), культурные ориентации (принятие определенных культурных образцов) и личные ориентации (в плане представления интимных моментов жизни). Следовательно, они определяют личное, социальное и культурное будущее личности (Н.Федотова).

Стиль жизни - это новая социально-культурная форма жизнедеятельности, активно используемая молодёжью в конструировании жизненных и профессиональных стратегий. Жизненные стратегии в жизни личности определяются её жизнен-

ными событиями, которые выступают объектом ориентации её во времени, характеризуют внешнюю и внутреннюю среду жизни индивида, локализованную как во времени, так и в пространстве. Жизненные события определяют не только материальное окружение происходящих событий, но и служат своеобразным фоном для конкретных ожиданий и ориентации личности.

События жизни выступают объектом ориентации во времени и пространстве. Под жизненными событиями понимаются «актуальные, значимые и организованные (упорядоченные) действия, осуществляемые в конкретных условиях места и времени». Несмотря на то, что каждое событие в жизни уникально и неповторимо, оно направляется некоторыми относительно постоянными (инвариантными) и устойчивыми ориентациями, которые можно классифицировать следующим образом:

1) стратегическое ориентирование (жизненные стратегии), которое распространяется на события будущей жизни и предопределяет во многом их характер и содержание; 2) оперативное ориентирование, которое детерминирует в значительной степени текущие, повседневные жизненные события; 3) ретроспективное ориентирование, которое относится главным образом к событиям прошлой жизни, хотя уже свершившимся, но по-прежнему остающимся по тем или иным причинам в сфере внимания [5. С. 75].

В ряде современных исследований подвергнуты научному анализу такие социальные явления в молодежной среде, как социализация молодежи в условиях социокультурного кризиса; особенности языковой социализации молодежи в лого-сфере культуры современного российского общества; изучение влияния рок-культуры на современные ценности молодежи; проблемы ювенальной делинквентности в условиях социальной трансформации; изучение политической культуры студенческой молодежи; изучение ценностей ненасилия в сознании российской молодежи; особенности правовой культуры молодежи; анализ социокультурных факторов формирования трудовых ценностей молодежи; профессиональные стратегии молодежи в сфере средне-специального образования и т.д.

Кроме того, в сферах организациологии и политической психологии также начинают развиваться научные школы, по-

священные исследованию социально-психологических механизмов лидерства молодежи, истоков и развития ролевого движения, механизмов протестного потенциала молодежи и т.п.

В педагогике также наблюдаются сходные тенденции, ориентированные на исследования проблем социализации старшеклассников и молодежи, как в исторической ретроспективе, так и в реалиях современной действительности. Например, исследования проблем становления и развития социальных качеств студенческой молодежи; педагогических возможностей этнокультуры в мультикультурном воспитании учащейся молодежи; педагогических условий формирования этнического самосознания старших школьников; педагогических аспектов социальной защиты и поддержки студентов в вузе; управления конфликтами в поликультурном пространстве университета; профилактики суицидального поведения молодежи. Особое место в исследованиях уделяется педагогическим условиям развития социальной активности старшеклассников в процессе школьного самоуправления; становлению личности лидера в юношеском объединении; готовности учащейся молодежи к лидерству в профильном объединении; социально-педагогической помощи старшеклассникам - представителям юношеских субкультур и др. [6. С. 36]

Возраст 14- 20 лет – это переход во взрослую жизнь, этап интенсивного взросления, когда происходит становление собственного круга интересов. Это время, когда молодому человеку жизненно необходимо зримое собственное культурное пространство. Окончательно проясняется для каждого ситуация принятия/непринятия среды. Преодолены кризисы культурного самоопределения, получен опыт различных культурных практик, перед молодым человеком стоит профессиональный выбор, то есть овладеть качеством и более сложными технологиями для реализации своей идеи. Это путь к тем или иным высотам культурного профессионализма, а не просто овладение какой-нибудь специальностью. Возраст 25 лет, как полагают специалисты, - это «кризис четверти жизни», когда возникают сомнения в правильности выбранной профессиональной деятельности, спутника жизни, то есть стратегии собственной жизни. Таким образом, молодой человек, находящийся в ситуации выбо-

ра линии жизненной стратегии, нуждается в целенаправленной социально-педагогической помощи и поддержке.

К.А. Абульханова-Славская разрешения, личных проблем рассматривает как ведущий фактор формирования жизненных стратегий, определяющих жизненный путь личности. Уход от преодоления, неэффективное разрешение жизненных сложностей может иметь негативные последствия на психическом уровне: утрата чувства свободы выбора и моральной ответственности; формирование выученной беспомощности; развитие неэффективных защитных механизмов; перестройка системы ценностей личности; развитие личностной тревожности; формирование внутренних конфликтов. На социальном уровне непреодоление сложностей ведет к нарушению социального взаимодействия личности, трудностям в семье, учебе, общении, пассивности, дезадаптации личности. В то же время активность в разрешении противоречий, успешное преодоление сложных ситуаций не только обеспечивают эффективность, но и являются механизмом развития и социализации личности.

Развитие личности – это развитие мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта. Говоря о развитой, зрелой личности, исследователи приходят к мнению, что личность должна изначально формировать в себе установку на трудности, готовность к их преодолению, а не только установку на успех и поддержку. Такая установка находит свое отражение в жизненной линии человека, которая, по определению К.А. Абульхановой-Славской, является определенной последовательностью (или непоследовательностью) личности в проведении своей жизненной позиции, верностью себе, своим отношениям в изменяющихся обстоятельствах. Важной частью формирования представления о мире является жизненная позиция, то есть совокупность отношений личности к жизни, способов их реализации. У Н.А. Коростелевой и В.С. Ротенберга мы находим следующее определение жизненной позиции: «способность к построению такой системы отношений с окружающим миром, при которой возникновение ситуаций, расцениваемых как неприемлемые, вызывает стремление к самостоятельному изменению внешнего и внутреннего плана ситуации».

На основании этих критериев и должна строиться стратегия индивидуального развития человека. «Стратегия жизни должна, по-видимому, заключаться в раскрытии и разрешении подлинных причин и противоречий, а не ухода от них путем жизненных перемен...». Эти положения К.А. Абульханова-Славская конкретизирует тремя признаками жизненной стратегии личности: *выбор основного для человека направления, способа жизни; решение противоречий жизни, достижение своих жизненных целей и планов; творчество в соединении своих потребностей со своей жизнью в виде ее особых ценностей.*

Важным вопросом в этом контексте является вопрос об идеале. Каждый человек имеет идеал своей жизни, тем более остро нуждается в нем ребенок, подросток. «Пришли иные времена – нужны иные имена». Прежние идеалы жизни и поведение уже во многом не пригодны для нашего времени. Однако не следует равнодушно смотреть на то, что в обществе насаждается «идеал паразитизма и наплевизма», когда уже не стыдно быть вором и убийцей, когда мериллом успеха объявляется не честный и добросовестный труд и служение обществу, а нажива и потребительство [4. С. 102], когда «интересными» и «полезными» считаются такие формы молодежного досуга, как «пранк» (телефонное хулиганство) и «шоплифтинг» (воровство из супермаркетов) и т.п. Некоторые СМИ такие варианты поведения демонстрируют как одни из возможных (а почему бы и нет?) жизненных стратегий...

Есть такая притча. Однажды Господь показал одному человеку весь его жизненный путь. Человек увидел свои следы, а рядом следы Господа. Но в самых трудных местах был проявлен след только одного человека. «Как же так, Господи?! В самые трудные минуты Ты бросал меня?!» - вскричал человек. «Нет, - ответил Господь, - в самые трудные минуты Я нес тебя на руках ...». В этой притче заключен смысл социально-педагогической поддержки: в трудные минуты оказать максимальную помощь молодому человеку, но вся ответственность за выбор жизненной стратегии должна быть у человека.

Научные труды и опыт ученых имеют важное значение для обоснования педагогической и социально-педагогической поддержки молодого человека, включающие не только педаго-

гический аспект непосредственного взаимодействия, но и охватывающие всю систему социального бытия, жизнедеятельности человека и уровня развития общества.

Проведенный анализ отечественного и мирового теоретического и практического опыта взаимодействия с детскими и молодежными организациями позволяет выявить следующие тенденции (С.С. Гиль):

- молодежная проблематика принята в мире как глобальная, требующая адекватного отношения и обеспечения;
- молодежь, детские и молодежные организации признаны субъектом социально-педагогического взаимодействия;
- важнейшим инструментом разрешения молодежных проблем является активизация включения молодежи в жизнь взрослых путем созидания собственной деятельности;
- молодежь обладает мощным ресурсом и инновационным потенциалом. История отношения к молодежи в разных странах мира демонстрирует позитивность его применения как для самой молодежи, так и для общества;
- негативный опыт прямолинейного использования ресурсов молодежного и детского движения СССР привел к развитию крайне негативных ориентиров молодежи, среди которых ханжество, конформизм, двойная мораль и т.п. [2. С. 82-83]

С.А. Беличева считает, что социально-педагогическую поддержку можно осуществлять только при содействии государства, которое должно создавать определенные службы: медико-социальную, социально-педагогическую, социально-правовую, социально-бытовую.

Анализируя проблемы детей, их антисоциальное поведение, Г.М. Иващенко, М.М. Плоткин видят решение этих задач в создании служб по социально-педагогической поддержке молодежи, в организации трудового и творческого приложения сил (коммерческая деятельность, фермерство, свое «дело» и др.) детей.

Перед специалистом, взаимодействующим с молодежью, встают следующие социально-педагогические задачи:

- помочь и поддержать в жизненном самоопределении;

- создать условия для творческого взаимодействия молодого человека с ровесниками и взрослыми;

- помочь увидеть перспективы и достоинства собственного саморазвития;

- поддержать стремление молодого человека расширить опыт его самостоятельных культурных инициатив и практик;

- показать себя самого как лидера и творческого человека, но без навязывания своих вкусов и стиля деятельности.

Основными средствами формирования жизненной позиции молодого человека являются:

- ситуационно-ролевые и имитационные игры, позволяющие включать молодого человека в модели сложных ситуаций, обеспечивая их активность и самостоятельность поведения в игровой ситуации;

- социально-психологический тренинг личностного роста, который позволяет осуществлять целенаправленное формирование и упражнение необходимых личностных качеств и индивидуальных стратегий для преодоления сложных жизненных ситуаций;

- метод моделирования ситуаций (М.И. Рожков), который помогает создавать в жизненной практике юноши «ситуации – пробы», способствующие переносу сформированных умений и способов поведения личности в повседневную жизненную практику.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]/К.А.Абульханова-Славская. – М., 1991. – 299 с.
2. Гиль, С.С. Педагогика поддержки инициатив молодежи [Текст]/С.С.Гиль. – М.: Социальный проект, 2004. – 192 с.
3. Наумова, Н.Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе [Текст]/Н.Ф.Наумова// Социологический журнал. - 1995.- № 2. -С.21.
4. Никитин, В.А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы [Текст]/В.А.Никитин//

Сборник научных статей. - М.: АНО, СПО «СОТИС», 2008. – 144 с.

5. Резник, Ю.М. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив [Текст]/Ю.М.Резник - М., 1995. - С.75.

6. Сорочинская, Е.Н. Междисциплинарные основания изучения проблем молодежи [Текст] /Е.Н.Сорочинская// Педагогическое обеспечение работы с молодежью: материалы научно-практической конференции (5-6 мая 2008). - Ярославль: Изд-во «Литера», 2008.

©Я. Р. Перадзе

Организация социально- педагогической работы в условиях лагерей ФДЦ «Смена»

Социально-педагогическое воспитание учащихся – это , прежде всего, процесс оказания своевременной социально - педагогической помощи подросткам и система корректирующих воздействий на основе постоянного отслеживания изменений в процессе развития личности учащихся.

Для реализации целей социально-педагогической работы важно четкое управление этой работой. Прежде всего, мы должны говорить о динамичности этого управления. Это предполагает, что педагоги устанавливают такие отношения с подростками, которые "приподнимают" их, и они становятся заинтересованными участниками жизнедеятельности объединения.

Управление процессом организации социально- педагогической работы в центре предполагает высокий уровень информированности об эмоциональном состоянии коллектива, координацию деятельности между всеми субъектами реализации социально-педагогических функций.

Отсюда в теоретико – методическом плане для нас важно в составлении целевых программ воспитательной и оздоровительной деятельности лагерей ФДЦ "Смена" опираться на следующие положения:

1. Социально-педагогическая работа - деятельность, направленная на педагогическое регулирование взаимодействия личности и социума, которое включает в себя как влияние на

отношения людей, так и целенаправленное воздействие на личность.

2.. Основными функциями, реализуемыми в процессе организации социально-педагогической работы, являются диагностическая, образовательная, организаторская, прогностическая, предупредительно - профилактическая, охранно-защитная.

1. Особенности организации социально-педагогической работы в условиях образовательно-оздоровительного центра учащихся профессиональных училищ определяются, прежде всего, временным пребыванием подростков в центре. Таковыми являются: изменение социальной среды, возникновение новых возможностей для самореализации и социального саморазвития, возможность получения нового социального опыта и квалифицированной социально-педагогической помощи.

2. Отсутствие привычного для молодежи устойчивого социального контроля, неустойчивость взглядов, не сформировавшиеся нормы поведения, распространение примитивных стереотипов- все это создает трудную для педагогов ПУ социальную проблему.

3. Определились четыре основные группы отдыхающих в ФДЦ "Смена" учащихся: молодые люди, добившиеся определенных жизненных успехов в различных видах деятельности (11%); подростки с социально направленными интересами собственного развития, активно включающиеся в предлагаемые виды деятельности и педагогического содержания (22%); учащиеся, ориентированные на пассивный отдых, воспринимающие и принимающие предлагаемое содержание жизнедеятельности в «Рабочей смене» с позиции удовлетворения собственных интересов и потребностей (54 %); подростки асоциального поведения (13%).

6. Жизнь в оздоровительно-образовательном центре в условиях временного молодежного объединения предоставляет учащемуся возможности познания способа совместного проживания в группе сверстников; приобретения навыков организации отдыха; участия в различных образовательных и дополнительных программах по своему выбору и желанию (от предметных олимпиад до вокальных и танцевальных конкурсов, спортивных состязаний); раскрытия своих собственных потенциальных возможностей. Он может проявить личную инициативу и завоевать ува-

жение за свое индивидуальное поведение; приобрести новые навыки и интересы и усовершенствовать прежние; отвечать за свои собственные поступки и самостоятельно принимать решения; оздоравливаться; приобретать новых друзей.

7. В качестве основной задачи организации социально-педагогической работы в оздоровительно-образовательном центре мы поставили задачу программирования вариативных структур социально-педагогической помощи подросткам, способным к саморазвитию и самоорганизации, органически связанным с процессом организации всей жизнедеятельности молодых людей в центре.

©Я. Р. Перадзе

Особенности проектно-программного обеспечения воспитательной работы в лагерях ФДЦ «Смена»

В 2007-2009 гг. учебно – методический комплекс ФДЦ «Смена» в разработке инновационных проектов и программ базовых профильных смен использует самостоятельную научно – педагогическую логику развертывания основного социального и рекреационного содержания целевых проектов лагерных смен. В этой связи для обоснованного раскрытия содержания , структуры и технологических особенностей педагогического проектирования мы должны остановиться на весьма принципиальном, с нашей точки зрения, вопросе о месте , значении и , главное, соотношении программирования и проектирования в воспитательном процессе .

Анализ методической литературы не дает на этот определяюще важный вопрос достаточно полного ответа. Чаще всего эти два понятия, употребляясь в разных технологических и операционных значениях, практически не дифференцируются по своим имманентным признакам. Между тем, наш опыт организации как целенаправленного программирования, так и проектирования воспитательной работы в лагерях ФДЦ «Смена» дает нам основания утверждать, что названные педагогические процессы обладают довольно сложной и методически самостоятельной структурой.

Ранее мы останавливались на особенностях их общей социальной и педагогической природы, позволяющей нам говорить о возможности использования понятия «проектно-программное обеспечение воспитательной работы лагеря». В данной части исследования, прежде чем перейти к отдельному рассмотрению процесса педагогического проектирования, для нас представляется принципиально важным выделить и дифференцировать имманентно присущие качества и технологические особенности проектирования и программирования воспитательной и образовательной работы в условиях временных детских объединений и лагерей.

Как показали практика и анализ содержания нашей экспериментальной работы, процесс программирования, на наш взгляд, отличается образовательная, дидактико-развивающая и информационная направленность, тогда как правильно организованной проектной воспитательной работе в большей степени присущи социальные и творчески-конструктивные характеристики созидательного процесса, направленного на преобразование условий жизни и обучения подростков. При этом хотелось бы подчеркнуть, что, по нашим наблюдениям, ограничение временных и пространственных рамок воспитательного процесса условиями детского лагеря не только не снижает качества и мотивацию социального творчества, но и создает дополнительные социально-психологические и педагогические возможности проектирования и корректирования подростками своих личных представлений, планов и индивидуальных траекторий собственного социального, профессионального и творческого развития.

Правильно педагогически и нравственно организованный процесс и результат проектирования – это всегда сложение творческих инициатив и осознанных воспитательных усилий вожатых и инструкторов, с одной стороны, и собственных жизненных представлений, планов и желаний подростков, с другой. Важно подчеркнуть, что составление педагогических программ отличает сравнительно закрытый, социально односторонний характер, продуцируемый педагогами для решения специальных внутренних вопросов воспитания и развития личности ребенка. Собственно детский коллектив, для решения

проблем которого создавалась та или иная программа, может только понять и принять созданный программный продукт как руководство к организации времени и действий или не принять как документ, не имеющий отношения к реальным интересам и представлениям, но изменить в нем подростки не могут ничего.

Принципиальное отличие точно и обоснованно инструментального педагогического проекта состоит, прежде всего, в том, что в нем изначально заложена открытость для разного рода социальных инициатив, творческих планов и субкультурных преобразований не только и не столько педагогического, сколько детского коллектива. А это, в свою очередь, определяет гуманистическое содержание и субъект-субъектные характеристики процесса и совокупного творческого результата как стадии подготовки, так и этапов реализации проектной деятельности. По крайней мере, мы имеем достаточный материал, позволяющий сделать подобный вывод применительно к условиям и педагогической специфике профильных лагерных смен.

Исходя из вышесказанного, мы имеем основания сделать итоговый вывод о методическом своеобразии социально-педагогического проектирования воспитательных процессов. Суть его в том, что педагогическая команда, проектирующая содержание и технологию проектных процедур и условий, при которых поставленные воспитательные задачи могут быть решены, должна проектировать и программировать не только собственно воспитательный процесс, но проектную деятельность самих участников проекта, оставляя определенное социальное и творческое пространство для их позиций, мнений, планов и отношений. Таким образом, проектно-программный метод – это путь реализации субъектного подхода в практическом действии и социально-педагогическом взаимодействии старших и младших участников единого общественно значимого процесса, где педагоги получают оптимизированные возможности для последовательного развития выделенных качеств подростков, а сами участники проекта на практике получают конкретные навыки социального, профессионального и творческого взаимодействия, самоопределения, планирования и совершенствования.

В практике организации сложного и педагогически многофункционального процесса проектирования определенных (чаще всего конкретным социальным и профессиональным заказом) сторон и качеств личности и отношений подростков мы старались соблюдать баланс между инвариантными, достаточно жестко предписанными частями проектной работы (особенно на стадии его разработки) и креативными частями, в которых оставалось постоянное пространство для творческих инициатив, актуальных изменений и дополнений.

Структура и педагогическая логика подготовки и представления проекта всегда четко определялась и выдерживалась как на стадии разработки, так и на этапах определения методики, технологического и ресурсного обеспечения проекта, тогда как на стадиях и отдельных акциях реализации содержания проектной работы предусматривалась определенная свобода в выборе приемов и средств творческого выполнения заданий (прежде всего это относится к педагогической и художественной деятельности творческих мастерских и мастер-классов).

Таким образом, структура и логика педагогического проектирования и программирования согласно регламенту утвержденного педагогическим советом ФДЦ «Смена», должна придерживаться следующей последовательности основных этапов подготовки содержания проекта:

1. Введение (пояснительная записка).
2. Научно – методическое обоснование.
3. Социально-педагогическая идея проекта.
4. Концепция проекта.
5. Цель и основные задачи проекта и отдельных педагогических программ.
6. Критерии педагогической эффективности содержания целевых и профильных программ.
7. Научно – методические принципы обеспечения проекта как педагогической системы.
8. Прогнозируемые результаты.
9. Педагогическое содержание и методика диагностики процесса и результатов реализации проекта и его программного обеспечения.

10. Методический и организационный механизм реализации содержания проекта.

11. Ресурсное обеспечение проекта .

12. Основное программное содержание проекта.

13. Педагогическая экспертиза проекта и сопутствующих педагогических, социальных и художественных программ.

14. Мониторинг реализации программы и технологического обеспечения проекта.

15. Педагогический анализ эффективности программного содержания и основных итогов проекта.

После процедуры научно-методической экспертизы проектно-программного обеспечения определенной профильной смены проект проходит апробацию и деятельностную рефлексию в педагогической команде (вожатые, инструктора-наставники, руководители мастер-классов), которой предстоит работать с участниками проекта. В практике педагогической работы по обеспечению профильных смен сезона 2006 – 2009 гг. методические итоги такого рода анализа проектов заслушиваются на научно-практических конференциях ФДЦ «Смена» и там же , с учетом сделанных замечаний и предложений, рекомендуются к использованию в воспитательной практике.

С точки зрения методики организации исследовательской и практической работы, основное внимание на этапе реализации проекта и его программного обеспечения мы старались уделить логике, педагогической технологии и конкретному инструментарию совместной деятельности педагогического и детского коллектива по решению практических задач и творческих заданий, обеспечивающих успешное выполнение содержания и социально-педагогической цели того или иного проекта.

В «памятке» для педагогов и инструкторов-наставников, работающих на проекте, подобный методический подход, а также его педагогические индикаторы, соответствующие основным подготовительным и реализационным этапам воспитательной деятельности, определялись и предлагались участникам в виде следующей схемы.

Таблица 1

Логическая последовательность основных этапов и педагогических индикаторов содержания проектирования применительно к задачам и специфике воспитательной работы в условиях детского лагеря

№	Организационно-методические этапы	Социально-педагогическое содержание
1	Социальная потребность в инновации определенных педагогических процессов	Потребность в проектной разработке новых путей, способов и практико-методических форм работы со школьниками и молодежью определяется тремя важнейшими факторами: изменениями, происходящими в политической и экономической жизни страны; наличием социального заказа общества; готовностью органов образования принять инновационные преобразования.
2	Социально-педагогическая ситуация, предполагающая и стимулирующая проектную деятельность.	Педагогическая ситуация всегда конкретна и имеет свой социальный и производственный адрес. Определяется потребностью в решении назревшей педагогической проблемы с учетом социальных, образовательных и психолого-педагогических особенностей места , времени , педагогического ресурса, специфики содержания и способов организации воспитательной работы , дефицитом имеющихся средств педагогического и социального влияния на объект .
3	Наличие встречной мотивации у субъектов и объектов проектирования	Важно мотивационное взаимодействие инициаторов и разработчиков проектных заданий, их одинаковое понимание педагогической и социальной специфики ситуации , умение координировать свои действия , общие взгляды на место данного проекта как в системе воспитательной работы в целом, так и в жизни конкретных участников проекта.
4	Готовность образовательного пространства (образовательной среды) к принятию проектных предложений.	Практика показывает, что даже локальные проекты осуществляются тем успешней, чем более они связаны со всем комплексом учебной и воспитательной, внешкольной и социальной работы школы или учреждения дополнительного образования. Важно, чтобы проекту было заранее отведено специальное место и обособованы особые функции в структуре образовательного пространства.
5	Достаточный уровень личностной и методической подготовленности субъектов проектирования.	Для того, чтобы в полной мере осмыслить и принять социально-педагогический заказ образовательного учреждения, от субъекта проектирования требуется изучение ситуации, навыки исследовательско - аналитической работы с исходными материалами и документами, умение творчески преобразовывать педагогическую ситуацию в сторону ее совершенствования, навыки социально-психологической и индивидуальной работы с будущими участниками проекта.
6	Наличие необходимой финансовой и ресурсной базы проектной работы.	Серьезный социально-педагогический проект требует времени и средств. Необходимо выявить все исходные условия проектной деятельности : бюджет, профессиональные кадры, заинтересованные лица , специалисты, консультанты (кадровый ресурс) и материально-техническое обеспечение подготовки , а главное условие реализации проекта.
7	Научно-методическое осмысление будущего проекта как педагогической системы	Типичной ошибкой разработки проекта является его социальная и тематическая ограниченность, отсутствие диалектических связей и опосредований между основными этапами и частями проекта. Важно с самого начала осмыслить проектные задания как часть сложной социально-педагогической системы, а сам проект самостоятельной системой, со своей структурой, логикой, взаимозависимостями между основными рабочими элементами и компонентами.

№	Организационно-методические этапы	Социально-педагогическое содержание
8	Выделение основных рабочих этапов проектирования и установления между ними необходимых функциональных связей и зависимостей.	Существует «жесткая» и «гибкая» структура организации проектной деятельности. В инвариантную структуру, как правило, входит: предпроектный этап, эвристическое программирование в соответствии с основными проектными заданиями, работа по творческим группам, сведение результатов проектной работы в единый документ, внедрение проекта в педагогическую практику, мониторинг результатов. «Гибкая» структура рекомендуется при подготовке проектов, не имеющих творческих аналогов и в многофункциональных социальных и художественных проектах. Обычно добавляется обоснование задач и способов их проектирования, определяются параметры необходимых и достаточных результатов, дается описание организационных и коммуникативных механизмов проектной деятельности, выявляются творческие потенциалы и мотивационные резервы, определяются порядок и инструменты творческой рефлексии на каждом отдельном этапе проектной работы.
9	Проработка основных содержательных блоков (подсистем) проекта.	Выделение подсистемных блоков – важный структурный момент организации проекта. Такими блоками могут быть установочно-целевой, информационный, предпроектный, организационно-креативный, реализационный, аналитический. В содержательном отношении важно прописать не только номенклатуру деятельности, но и ее регламент. В методическом – определить рабочие связи и механизм взаимодействия между подсистемами.
10	Определение компонентной и элементной базы подготовки и реализации проекта	Следует обратить внимание, что элементная (содержательные разделы и тематические и программные направления проекта) и компонентная (педагогические, психологические, социальные и художественно-творческие инструменты подготовки и реализации проекта) база проектирования должна не только соответствовать целевым установкам проекта, но определяться и конкретизироваться содержанием и рабочими заданиями каждого подсистемного блока.
11	Координация целей, задач, содержания и форм проектной работы с организационными, творческими и методическими условиями подготовки проекта.	Замечено, что чем более проект носит инновационно-креативный характер, тем в большей степени от его проектировщиков требуется творческий и исследовательский подход к решению поставленных в нем вопросов социального и педагогического характера. Поэтому важно нахождение адекватных целям и ведущим задачам форм проектирования, приемов постановки творческих заданий рабочим группам, способов организации и стимулирования исследовательской инициативы, методов и инструментов организации « мозговых штурмов» и коллективной творческой деятельности проектантов.
12	Распределение рабочих заданий и поручений между непосредственными разработчиками и реализаторами проекта.	Как правило, в большинстве педагогических проектов группы разработчиков и непосредственных реализаторов совпадают. Однако при подготовке и внедрении многоформатных социально-педагогических проектов появляется необходимость в распределении между ними рабочих функций и полномочий. Прежде всего это касается вопросов подготовки внутрипроектных педагогических программ по отдельным направлениям работы, обеспечивающих содержание отдельных рабочих и творческих групп, специализированных мастер-классов. В этом случае необходима координация и методическая синхронизация действий разработчиков и непосредственных исполнителей проектных программ.

№	Организационно-методические этапы	Социально-педагогическое содержание
13	Менеджмент предмета и содержания проектирования по рабочим группам и индивидуальным заданиям.	В последнее время актуален вопрос о специальном менеджменте крупных социально-педагогических проектов. Как правило, создается единый управляющий центр или штаб проекта, куда входят представители основных рабочих и творческих групп, а также представители заказчика, реализаторов и участников проекта. Часто такая группа творческого и административного управления соотносится с социально-педагогическим проектом на субпроектной основе или осуществляет функции художественно-педагогического совета.
14	Разработка и применение передовых методик и педагогических технологий в практике проектной работы.	Продуктивный инновационный проект не исключает, а скорее предполагает применение опробованных технологических решений и оправдавших себя методик. Поэтому необходимо знакомство с содержанием и идеями тождественных проектов , также с имеющимися исследованиями в области социологии, психологии , социальной психологии. На основе такого рода аналитической работы появляется возможность: а) выбора адекватных методик из числа имеющихся; б) модификация воспитательных и образовательных технологий в рамках проектных заданий; в) создание новых способов и инструментов социального проектирования применительно к практическим задачам и логике проектируемого дела.
15	Сведение субпроектов и результатов проектной работы в единый проектный документ	Сведение предлагаемых идей, разработок, программных документов и методик в единый проектный документ требует соблюдения логики развертывания проектной работы, четкого следования «сквозной» педагогической идее, положенной в основу цели и смыслоположения проекта, соответствия структурно-системным связям между различными блоками и программными частями проекта, антисипационной связи с социальными , индивидуальными и социально-психологическими характеристиками и особенностями будущих участников реализации проекта.
16	Творческое моделирование технических, структурных , организационно – творческих и технологических частей проекта применительно к социально-педагогическим особенностям объекта проектирования.	Типичной ошибкой многих социальных и педагогических проектов является их оторванность от реалий жизни и отношений тех, для кого данный проект создается. Увлекаясь собственными идеями и творческими новациями, педагоги нередко забывают, что у подросткового и юношеского возраста есть свой социальный и экзистенциальный взгляд на проектируемые проблемы и способы их решения. В этой связи оправдано по возможности широкое привлечение представителей заказчика и самих подростково-участников проекта к выработке концепции и логике подготовки и реализации проекта. При этом творческая и педагогическая позиция разработчиков должно быть максимально приближена к миропониманию и реальным социальным отношениям и потребностям участников проекта.
17	Контрольная проработка практического и методического взаимодействия, взаимозависимости и взаимообеспечения между основными блоками, компонентами и элементами проекта.	Часто структурно-логические части и программное обеспечение проекта, будучи не связаны между собой на стадии их разработки, существенно расходятся с механизмами их практической реализации. К сожалению эти недостатки приходится исправлять уже по ходу осуществления проекта. Контрольная проработка на объекте проектирования или, если это не представляется возможным, на модели, приближенной к реальным условиям осуществления проекта, позволяет получить достаточно полную картину осуществления проекта в социальной и педагогической практике.

№	Организационно-методические этапы	Социально-педагогическое содержание
18	Обсуждение проекта с представителями заказчика (объекта) проектирования	Как видно из содержания предыдущего этапа, необходимо максимально широкое привлечение заказчика к основным идеям, методическим и программным решениям разработчиков проекта. С этой целью правомерно составление подробного проектного задания с указанием ожидаемых социальных и педагогических результатов. В ходе подготовки и реализации проекта и его отдельных этапов целесообразно консультационно-корректирующее соотношение и педагогические консультации (педагогические консилиумы) с представителями трех сторон проектной работы: заказчика, субъекта и объекта.
19	Слияние основных педагогических функций субъекта и объекта проектирования на стадии практической реализации проекта.	Как показывает практика, подобная координация педагогических, творческих и административных усилий чрезвычайно продуктивна и в ходе непосредственного осуществления проекта. Часто своевременное исправление текущих неполадок и рассогласований с заказчиком и участниками (исполнителями) проекта позволяет педагогам-проектировщикам минимизировать непонимание заинтересованных сторон и своевременно исправить технические недостатки проекта.
20	Мониторинг процесса осуществления проекта и степени соответствия реализации его практического и методического содержания исходным целям проектирования.	Лучше всего, когда сами разработчики осуществляют наблюдение за ходом реализации проекта. Такой подход позволяет не только фиксировать плюсы и минусы прохождения проекта, но и анализировать качественные характеристики воспитательной работы и проследить социально-педагогическое соответствие выполнения проектных технологий и заданий поставленным педагогическим целям и задачам.
21	Групповая и индивидуальная рефлексия по результатам организации, подготовки и реализации проекта.	Обычно под рефлексией педагогических дел и мероприятий понимается внутреннее позиционирование участников по отношению к осуществленной ими деятельности и ее актуальным результатам. Проектирование, как вид и способ педагогической и социальной работы, имеет свою специфику. В этой связи рекомендуется обратить внимание на поэтапную рефлексию разработчиков, а на стадии реализации и непосредственных участников проекта. Совместно с продуктивным мониторингом такая рефлексия даст точные и обоснованные данные о социально-педагогической значимости проекта. Предполагается итоговая педагогическая рефлексия в ходе научно-методической конференции по результатам подготовки и реализации проекта.

©В. М. Пятунина

Влияние Я-концепции на формирование социальной успешности девушек

Актуальность изучения проблемы определяется необходимостью формирования личности девушек, способной успешно жить и работать, самореализовываться в процессе жизнедеятельности. От того, насколько девушки будут готовы к жизни, активной работе и созданию семьи, зависит путь разви-

тия нашего общества в настоящем и будущем. Именно формирование социальной успешности девушек, а также педагогическое сопровождение данного процесса позволит достичь желаемого результата.

Достижение успеха – это цель жизни фактически каждого человека. Вместе с тем существует некое разногласие между представлением о личном успехе и объективными потребностями общества. В обществе необходимо утвердить положительный идеал социальной ответственности, предполагающий напряженный труд на себя и своих близких, строгую деловую этику, инициативу, предприимчивость, а также ценность индивидуального бытия.

Формирование социальной успешности девушек – это специально организованная педагогическая деятельность, имеющая своей целью оказание помощи формирующейся личности в процессе принятия жизненно важных решений, связанных с реализацией себя как активного социального субъекта.

Достижение жизненного успеха – это объективная потребность каждого человека. Но этот успех не может быть сугубо индивидуальным, поскольку человек есть существо социальное и реализуется лишь в социальной общности.

Проведенный нами анализ литературы показал, что принято выделять три разновидности успеха: профессиональный, социальный и личностный. В своем исследовании мы концентрируем внимание именно на формировании социальной успешности индивида

Для достижения жизненного успеха и самореализации личности необходимым условием является самоопределение, тем более в юношеском возрасте. В основе самоопределения в ранней юности лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу; активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования. Центральным механизмом, влияющим на данный процесс, на наш взгляд, является Я-концепция личности.

Как научное понятие Я – концепция вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно. Может быть,

поэтому и в отечественной и в зарубежной литературе нет единой его трактовки, ближе всего по смыслу к нему находится самосознание.

Я – концепция – это понятие, включающее в себя оценочный аспект самосознания. Это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. «Я – концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, система установок относительно собственной личности или, как еще говорят психологи, Я – концепция – это «теория самого себя»» [10. С. 243]. Описательную составляющую Я – концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я – концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает. Я – концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Её также можно рассматривать как совокупность множества Я – концепций, каждая из которых сформирована по отношению к какой – либо роли. Концепции различных аспектов личности могут отличаться друг от друга, что помогает объяснить разницу в поведении индивида в разных ролях. Формирование адекватной Я – концепции очень важно. У каждого человека существует несколько различных Я: реальное Я человека, собственное Я в представлении самого человека, его Я в представлении других людей, представление человека о том, каким ему хотелось бы стать, и о том, каким его хотели бы видеть другие.

Я – концепция возникла у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости. Первоначально Я – концепция зависит от внешних влияний, но в дальнейшем она иг-

рает самостоятельную роль в жизни каждого человека. С момента своего возникновения Я – концепция становится активным началом, выступающим в трёх функционально – ролевых аспектах:

1. Я – концепция как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований по теории личности основываются на концепции, согласно которой человек всегда идёт по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями человека, приводят к нарушению гармонии личности, к ситуации психологического дискомфорта. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия. Существенным фактором равновесия внутренней согласованности является то, что человек думает о самом себе.

2. Я – концепция как интерпретация опыта. Эта функция Я – концепции в поведении заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, так как у человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только своё поведение, но и интерпретацию своего опыта.

3. Я – концепция как совокупность ожиданий. Я – концепция определяет также и ожидания человека, то есть его представления о том, что должно произойти. «Каждому человеку свойственны какие – то ожидания, во многом определяющие характер его действий. Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом; люди, которые считают, что они никому не нужны, не могут нравиться, либо интерпретируют соответствующим образом реакции окружающих. Многие исследователи считают эту функцию центральной, рассматривая Я – концепцию как совокупность ожиданий, а также оценок, относящихся к различным областям поведения».

Таким образом, Я – концепция – это глобальное понятие, то есть общее отношение человека к самому себе, которое может изменяться под влиянием различных факторов.

Я-концепция может быть рассмотрена как фактор личностного самоопределения в ранней юности, влияющий на развитие социальной успешности.

На основе анализа движущих сил развития личности в ранней юности нами были определены показатели личностного самоопределения в этом возрасте, которые могут быть использованы как тестовые для измерения характеристик этого явления:

- наличие целей в жизни (цели в жизни),
- общее мировоззренческое убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (локус контроля – жизнь),
- вера в собственную возможность осуществить такой контроль (локус контроля «Я»),
- принятие себя как личности, одобрение себя в целом и позитивная самооценка (самопринятие).

При анализе психолого-педагогической литературы нами был выделен определенный набор личностных характеристик, от характера самовосприятия которых зависит успешность личностного самоопределения девушек. На успешность личностного самоопределения девушек в раннем юношеском возрасте значимое влияние оказывает осознание себя как самостоятельной, независимой от мнения окружающих, самооценка развития волевых сторон своей личности, своей привлекательности и интеллектуального развития. Успешность личностного самоопределения девушек предполагает приписывание себе определенных эгоистических черт характера, направленности на себя, склонности к соперничеству и стремления к доминированию и успеху.

Девушки в личностном самоопределении осознают себя в качестве носителя таких позитивных характеристик, как справедливость, отзывчивость, доброта.

Успешность человека в жизни зависит от наличия у него определенных личностных качеств. Поэтому каждый зрелый человек должен знать и понимать себя. У него должно складываться точное представление о себе.

В ранней юности происходит постепенная смена предметных компонентов Я-концепции, в частности, соотношение

телесных и морально-психологических компонентов своего “я”. Девушка привыкает к своей внешности, формирует относительно устойчивый образ своего тела, принимает свою внешность и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. Постепенно на первый план выступают теперь другие свойства “я” – умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими.

Судя по имеющимся данным, когнитивная сложность и дифференцированность элементов образа Я последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов.

Интегративная тенденция, от которой зависит внутренняя последовательность, цельность образа Я, усиливается с возрастом, но несколько позже, чем способность к абстрагированию. Подростковые и юношеские самоописания лучше организованы и структурированы, чем детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств. Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних содержательных противоречий самосознания, которые служат источником дальнейшего развития.

Образ Я становится одной из центральных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Однако с изменением содержания образа Я существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, на которых личность сосредоточивает внимание. В ранней юности масштаб самооценок заметно укрупняется: “внутренние” качества осознаются позже “внешних”, зато старшие придают им большее значение. Повышение степени осознанности своих переживаний нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом. В ранней юности это бывает часто.

Представление девушек о себе всегда соотносится с групповым образом “мы” – типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим “мы” полностью. Образы собственного “я” оцениваются старшеклассниками гораздо тоньше и нежнее группового “мы”.

Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность. Свойственное многим подросткам преувеличение собственной уникальности с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ослаблением индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем более находит он различий между собой и “усредненным” сверстником. Отсюда – напряженная потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого. Осознание своей непохожести на других логически и исторически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Становление нового уровня самосознания в ранней юности идет по направлениям, выделенным еще Л. С. Выготским, – интегрированию образа самого себя, “перемещению” его “извне вовнутрь”. В этот возрастной период происходит смена некоторого “объективистского” взгляда на себя “извне” на субъективную, динамическую позицию “изнутри”.

Таким образом нами сделан вывод, что формирование Я-концепции вносит значительный вклад не только в развитие личностного самоопределения, самосознания, но и влияет на процесс формирования социальной успешности девушек.

©Т. Н.Сапожникова

Рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников

Преобразования, происходящие в современном обществе, с одной стороны, предоставляют выпускникам школ большой выбор социальных свобод и связанных с ними способов жизнедеятельности, с другой, – ставят их в трудную ситуацию экзистенциального выбора. Вследствие этого миссией учебного заведения становится создание условий для самостоятельного решения школьниками задач возраста с опорой на собственные ресурсы.

Однако анализ теории и практики старшей школы позволил констатировать ряд противоречий, которые обусловили

проблему исследования, позволили сформулировать его цель: разработать теорию и методику педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников в современном обществе.

Нами выдвинуто предположение о том, что педагогическое сопровождение способно позитивно влиять на процесс осознания старшеклассниками смысла своего существования и на основе этого проектирования будущего, если в его основу будет положен рефлексивно-прогностический подход, предполагающий, с одной стороны, рассмотрение жизненного самоопределения в качестве особого вида прогностической задачи, с другой, – стимулирование учащихся к ее самостоятельному решению на основе рефлексивно-ценностного осмысления жизненных событий и связанных с ними переживаний.

Ключевым понятием нашего исследования является «педагогическое сопровождение жизненного самоопределения». Как новообразование ранней юности оно рассматривается нами в качестве экзистенциального выбора старшеклассником смысла собственной жизни и ее перспектив на основе рефлексивно-ценностного анализа событий прошлого и использования его результатов в настоящем (в решении актуальных экзистенциальных дилемм).

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников – это компонент педагогического процесса в старших классах общеобразовательной школы, направленный на создание условий для принятия молодыми людьми оптимальных решений в ситуациях экзистенциального выбора. В период ранней юности оно технологически инструментуруется подготовкой учащихся к жизненному прогнозированию как способности действовать и принимать решения с определенным упреждением ожидаемых событий.

Субъектами педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, по нашему мнению, являются не уполномоченные педагоги (например, классные руководители), а выбранные самими школьниками учителя, чье мнение для них авторитетно и значимо.

Наставники, в свою очередь, призваны выполнять диагностическую, стимулирующую, развивающую, социально-

педагогическую, обучающую, организационно-деятельностную, фасилитирующую, рефлексивно-оценочную функции.

По нашему мнению, педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников базируется как на общих для экзистенциальной педагогики, так и специальных принципах.

Общие: стимулирование саморазвития школьника; создание условий для нравственного саморегулирования; принцип социального закалывания; принцип актуализации ситуации (по Т.В. Машаровой).

Специальные:

1) *принцип эмпатийного взаимодействия*, предполагающий создание такого пространства события педагога и воспитанника, в условиях которого формируется система ценностных ориентаций и субъективный образ мира старшеклассника, осваиваются им продуктивные способы взаимодействия с социумом;

2) *принцип стимулирования саморазвития индивидуальности*, требующий создания условий для самосовершенствования старшеклассниками сущностных сфер личности, которые в совокупности определяют готовность к жизненному самоопределению;

3) *принцип формирования антиципации (опережающего отражения будущего)*, способствующий формированию готовности и способности действовать и принимать жизненно важные решения с определенным пространственно-временным упреждением ожидаемых жизненных событий;

4) *принцип формирования мотивационной перспективы*, предполагающий перевод мотивационных возможностей старшеклассников из их потенциальной формы в форму актуального существования;

5) *принцип развивающей социальной интеракции*, направленный на стимулирование активного взаимодействия старшеклассников с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживаниями;

6) *принцип дилеммности воспитания*, предусматривающий обучение школьников способам поведения в ситуации

многовариантного выбора, формирование его ценностно-ориентационного поля, воспитание ответственности за принятое решение;

7) *принцип «социального зеркала»*, обеспечивающий комментарии и объективную оценку педагогом намерений и действий воспитанников на основе общечеловеческих ценностей, правовых норм и культурных традиций.

В модели педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников мы выделяем целевой, содержательный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Целевой компонент включает стратегическую цель, заключающуюся в создании условий для формирования готовности старшеклассников к жизненному самоопределению (становления индивидуальности); тактическую цель, направленную на организацию воспитательного процесса, способствующего осознанию ими смысла собственной жизни и прогнозированию ее перспектив; оперативную цель, включающую школьников в процесс решения прогностических задач экзистенциального содержания.

Содержательным компонентом модели педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников являются прогностические задачи экзистенциального содержания, которые нами классифицируются:

- по субъекту дилеммы: другой человек, «Я»;
- по естественности условий: реальные, имитируемые;
- по источнику поиска недостающих данных: литературно-исторические и аутентичные (основанные на личном опыте);
- по лонгитюдности сюжета (имеющие ближние, средние и дальние перспективы).

Выбор педагогом той или иной прогностической задачи определяется:

- актуальными потребностями и возможностями старшеклассника;

- событийным рядом его жизни;
- уровнем готовности к жизненному самоопределению (уровня индивидуальности).

Операционально-деятельностный компонент представлен такими категориями, как метод, форма и технология педагогического сопровождения жизненного самоопределения

Метод педагогического сопровождения жизненного самоопределения – это такой способ партнерских отношений между старшеклассником и значимым для него взрослым, при котором создаются условия для самовоспитания всех сущностных сфер личности.

Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения школьников бинарны, однако, в отличие от методов воспитания (предложенных М.И. Рожковым), в бинарной паре на первом месте находится метод самовоспитания, на втором – метод его педагогического сопровождения.

Они трехактны, состоят из трех действий: инициирование школьником взаимодействия с педагогом; рефлексия, способствующая осознанию личностной значимости происходящего и принятию решения относительно эффективности и достаточности ранее сложившихся знаний, намерений, ценностных ориентаций и способностей; изменение соответствующего критерия готовности старшеклассника к жизненному прогнозированию.

Форма педагогического сопровождения жизненного самоопределения – это внешняя организация рассматриваемого процесса, обеспечивающая реализацию необходимых целей, содержания и методов. Они дифференцируются на опосредованные и непосредственные.

Опосредованные – это формы педагогического процесса, в процессе которых задача подготовки старшеклассников к жизненному прогнозированию не решается в качестве стратегической, однако создаются благоприятные условия для приобретения ими личностных характеристик, составляющих готовность к экзистенциальному выбору. В этом случае они совпадают с традиционными для современной педагогики формами

организации педагогического процесса (урок, экскурсия, дискуссия, игра, КТД и т.д.).

Непосредственные – это формы, целенаправленно решающие рассматриваемые педагогические задачи. К ним относятся:

1) психолого-педагогическая диагностика, предполагающая использование комплекса исследовательского инструментария для изучения уровня готовности школьников к жизненному самоопределению в конкретный эпизод его жизни;

2) консультирование, направленное на стимулирование самостоятельного поиска воспитанником способов решения прогностических задач экзистенциального содержания, на формирование навыков психологической защиты, копинг-поведения, саморегуляционных способностей;

3) тренинги, нацеленные на формирование конструктивных навыков социального взаимодействия, развитие прогностических и рефлексивных способностей, включение в ситуации, направленные на осознание и расширение жизненного опыта и личностного саморазвития, моделирования и апробирования в имитируемых условиях различных вариантов жизни;

4) учебные курсы или факультативы, направленные на обучение старших школьников основам прогнозирования жизнедеятельности;

5) волонтерство, включающее школьников в социально значимую деятельность, отличающуюся субъективной новизной и личностной значимостью, расширяющую границы выбора жизненного предназначения.

Технология педагогического сопровождения жизненного самоопределения – это последовательность этапов взаимодействия старшеклассников и педагогов в процессе решения прогностических задач экзистенциального содержания.

Алгоритм взаимодействия педагогов и старшеклассников постоянен и соответствует основным этапам решения прогностических задач, в то время как содержание каждого этапа вариативно: зависит от уровня готовности молодого человека к жизненному самоопределению. В работе с учащимися, имеющими нулевой или низкий уровни, используется вариант опе-

режающего сопровождения (педагог «вперед»), предполагающий превентивную помощь старшекласснику на каждом этапе жизненного самоопределения. С учащимися со средним уровнем готовности – вариант своевременного сопровождения (педагог «рядом»), отличающийся построением особого диалога, в процессе которого учащиеся приобретают способность самостоятельно заниматься прогнозированием жизни. С учащимися с высоким уровнем готовности – вариант поддерживающего сопровождения (педагог – «сзади»), характеризующийся рефлексивной оценкой самостоятельно принятого решения и предпринятого в соответствии с ним жизненно важного поступка.

Индикатором эффективности педагогического сопровождения жизненного самоопределения рассматривается уровень готовности старшеклассников к жизненному самоопределению, эмпирическими показателями которого являются потребность в антиципации; владение мыслительными операциями, необходимыми для рефлексии и прогнозирования; самооценка себя как субъекта жизни; социальная активность, обогащающая жизненный опыт и расширяющая границы экзистенциального выбора; рефлексия поведения и социальных отношений; способность к принятию решений; целенаправленность жизнедеятельности, логичность и последовательность жизненно важных поступков. Каждый из указанных показателей может проявляться на нулевом, низком, среднем и высоком уровнях, в общем формируя персональный профиль готовности к жизненному самоопределению.

© О. А.Сергеева

Эмоциональная культура как компонент педагогической деятельности

Понятие «культура» легло в основу некоторых научных концепций, различных трактовок того или иного явления, так, например, создание социокультурной концепции диалогических отношений (М.М. Бахтин); культура помощи ребенку через организацию процесса его сопровождения в системе образования» (В.А. Лазарев) и т.д. Казанский ученый – педагог

В.И.Андреев выявил универсальный закон – закон творческого саморазвития личности как человека культуры.

Одним из первых дал определение эмоциональной культуры П.М. Якобсон. По его мнению, эмоциональная культура есть «комплекс явлений, представляющих собой в значительно мере развитие и совершенствование тех качеств эмоциональной жизни, которые в ограниченном виде проявлялись на более ранней возрастной ступени» [7. С. 64]. С точки зрения П.М. Якобсона, эмоциональная культура включает

- отзывчивость на достаточно широкий круг объектов
- способность ценить и уважать чувства другого человека
- способность к «сопереживанию» с чувствами других людей, с миром переживаний героев произведений литературы и умение делить свои переживания с другими людьми.

Не претендуя на всесторонний анализ понятия «культура», мы предлагаем определение эмоциональной культуры, сформулированное с учетом имеющихся точек зрения.

Эмоциональная культура понимается нами как целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру, представленное системой знаний школьника о развитии эмоций, умений и способов анализа эмоций, управления ими, направленных на адекватность реагирования. Это тесно связано с эмоциональной эмпатией педагога и способствует оказанию эмоциональной поддержки школьникам.

Таким образом, эмоциональная культура – область деятельности, регулируемая общепринятыми нормами выражения эмоций, которая оказывает влияние на развитие как личности учителя, так и личности ученика.

Высокий уровень эмоциональной культуры обеспечивается целостным формированием компонентов: социокультурного, поведенческого, мотивационного, этико-нравственного, которые находят выражение в следующих структурных элементах:

- опора на собственные нравственные принципы при выборе эмоций;
- соответствие эмоций требованиям, предъявляемым по отношению к себе;

- соответствие эмоционального реагирования возрастным особенностям;

- адекватность эмоциональной реакции социокультурным нормам;

- осознанность эмоционального реагирования.

Эмоциональная культура педагога включает эмоциональную компетентность и эмоциональную грамотность. При этом под «эмоциональной грамотностью» нами понимается целенаправленное повышение эмоциональной компетентности, а под эмоциональной компетентностью - осведомленность об эмоциях, эмоциональных типах, эмоциональных реакциях, а также наличие умений, позволяющих определить и проанализировать их.

Позицию ученика характеризуют следующие понятия:

- эмоциональная реакция, которая возникает либо произвольно, либо по воле ученика,

- эмоциональный отклик, под которым понимается «вызванная педагогом желаемая эмоциональная реакция на какие-либо факты, события, коллективные дела» [8. С. 14] и который представляет собой кратковременную реакцию на какую-либо деятельность или информацию,

- эмоциональное настроение коллектива, группы или отдельного ученика, которое в отличие от эмоционального отклика предполагает длительную реакцию на какую-либо деятельность или информацию. По мнению Яновской М.Г., это устойчивое состояние в определенных условиях положительного эмоционального отклика. Однако эмоциональное настроение может быть и отрицательным, поэтому в качестве определяющего фактора мы предлагаем не только общий психологический настрой, но и продолжительность его реализации.

Эмоциональная культура тесно связано с понятием «эмоциональный интеллект», которое впервые стали употреблять Питер Сэловей и Джон Мейер в 1990 году.

Эмоциональный интеллект в научных психологических концепциях определяется как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоциональных состояний и управлению ими. В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира,

эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью.

Если обобщить имеющиеся точки зрения исследователей, то составляющие эмоционального интеллекта следующие:

- способность понимать отношения личности, воспроизводимые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального синтеза и анализа;

- устойчивые способы эмоциональной регуляции деятельности, проявляющиеся как в общении, так и в познавательной деятельности и влияющие на успешность его приспособления к среде, или способы творческого её изменения;

- способность распознавать собственные эмоции, владеть ими, распознавать эмоции других людей, выражать свои эмоции в общении с другими людьми и мотивировать себя;

- совокупность программ-«регуляторов» и «мотиваторов» деятельности и общения, отвечающих за понимание себя и других людей, саморегуляцию и социальное поведение личности.

Взаимосвязь эмоциональной культуры и эмоционального интеллекта может быть наиболее полно реализована в эмоциональной среде.

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.

Эмоция может быть подавлена, если человек внешне остается спокойным. Проблема заключается в том, что любая эмоция даже в случае торможения ее произвольных компонентов обязательно распространится на деятельность внутренних органов, не поддающихся произвольному контролю. Предотвратить последствия негативных эмоциональных состояний помогает положительная эмоция. В этих условиях большое значение приобретает умение управлять эмоциями, которое

заключается не в умении подавлять определенные (внешние) компоненты эмоций или в разрядке уже возникшей эмоции (в частности, физической нагрузкой). Умение управлять эмоциями заключается в том, чтобы эта эмоция в определенной обстановке не возникла вообще.

Процесс воспитания эмоциональной культуры школьников рассматривается нами как динамический процесс, который предполагает реализацию системы педагогических средств. В качестве основных мы предлагаем следующие: эмоциональная рефлексия, использование юмора как педагогического средства и эмоциональное стимулирование.

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.

Юмор мы определяем как педагогическое средство, в основе которого лежит осознание участниками коммуникаций различного вида несоответствий (между ожидаемым и случившимся, между видимым и реальным и т.д.), связанных с комическим эффектом, снимающее психологическое напряжение, способствующее созданию доброжелательных взаимоотношений. Юмор может выступать и как свойство характера человека (в этом случае мы говорим о остроумии), и как умение реагировать на различные ситуации (в этом случае мы говорим о чувстве юмора).

Эмоциональный стимул – «стимул, который в наибольшей мере воздействует на эмоциональную сферу школьников, вызывая у них ответные чувства: эмоциональный отклик, сопереживание и, как наивысший результат, формирование общественно ценного и личностно значимого набора поведения». [8. С.18].

Суть эмоционального стимулирования как педагогической технологии заключается в том, чтобы помочь ученику выработать собственный способ эмоционального реагирования, основанный на его индивидуальных особенностях.

На основе культурных образцов, прежде всего через процесс социализации, определяется не только характер предпочитаемых эмоций, которые считаются «хорошими» или «плохими» в соответствии с социальными нормами, но и степень и форма их выражения, а также характеристики ситуаций, которые могут эти эмоции вызвать. При этом негативные эмоции представлены более дифференцированно, поскольку «именно негативные изменения более чреваты последствиями для жизни, здоровья и социального статуса людей» [1. С. 466].

Основная задача, которая стоит перед педагогом, заключается в том, чтобы эмоциональное состояние, возникающее в конкретной ситуации, не трансформировалось в устойчивое качество личности. В этих условиях большое значение приобретает умение диагностировать те или иные эмоциональные состояния личности, правильный выбор способа педагогического воздействия на школьника, что способствует формированию у учащегося «личностного смысла учения», поскольку эмоции сами по себе, несомненно, имеют мотивирующее значение.

Библиографический список

1. Бреслав, Г.М. Психология эмоций. 2-е изд., стер. [Текст] / Г.М.Бреслав – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Ворохоб, Ю.А. Аудиовизуальная культура будущего учителя. [Текст] / Ю.А.Ворохоб // Вестник Московского университета. - 2008. - №2. - с.57-65.
3. Ермакова, И.В., Поливанова, Н.И., Ривина, И.В. Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке. [Текст] / И.Ермакова, Н.Поливанова. И.Ривина // Психологическая наука и образование. - 2004. - №1 – С.63-73
4. Изард, К.Э. Психология эмоций / перев. с англ. [Текст] / К.Изард. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999.
5. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. [Текст] / Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2001.

6. Фетискин, Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. [Текст]/Н.П.Фетискин. – Кострома: КГПИ им. Н.А.Некрасова, 1990.

7. Якобсон, П.М. Чувства, их развитие и воспитание. [Текст]/П.М.Якобсон. – М.: Знание, 1976. – С.64.

8. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Кн. для учителя. [Текст]/М.Г.Яновская. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

© М. В.Соколова

К вопросу о научном определении понятия патриотизм

Определить понятие патриотизм с точки зрения науки достаточно сложно. Оно относится к сфере социальных ценностей, имеет сильную эмоциональную окраску. Кроме того, достаточно сильна идеологическая нагрузка на данное понятие. Попытаемся проанализировать строго научные подходы к определению патриотизм. Это важнейшая педагогическая категория, выражающая чувства гражданской солидарности. Иными словами, существование солидарного гражданского общества невозможно без патриотизма, который является важнейшей социальной ценностью. Э. Дюркгейм считал, что поведение людей в обществе регулируется, прежде всего, правилами и нормами социального взаимодействия, которые, присваиваясь людьми, превращаются в важнейшие для человека духовные ориентиры социальные ценности. Явлением противоположным патриотизму Дюркгейм считает нигилизм, т.е. такое состояние, «когда утрачивается ценностный каркас и люди, лишенные общих духовных ориентиров, перестают ощущать поддержку друг друга, переходят в тревожное девиантное состояние, что оборачивается падением рождаемости, ростом преступности» [1].

Т. Парсонс в своей теории социального действия говорит о том, что люди могут действовать, лишь наделяя свою деятельность смыслом, то есть ища во внешней среде для себя надежную опору. Так у человека - социального деятеля формируется социальная солидарность, которая является фундаментальным правом человека, правилом и нормой общечеловеческой жизни.

разрывное единство личности и социальной системы формируется, по мнению Парсонса, на уровне ценностного сознания, которое и является базой патриотизма. Каково ценностное состояние общества, таково и состояние патриотизма в нем. Патриотизм как социальная солидарность - главная опора и ключевой фактор самосохранения общественной системы.

Э. Фромм в психоаналитической доктрине рассматривает идею «развитого ценностного сознания как необходимое условие здоровой личности и здорового общества» [2].

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие характеристики патриотизма:

- он представляет собой единство личности и социальной среды, то есть социальную солидарность между личностью и государством, а также межличностную солидарность;

- патриотизм возможен в таком обществе, где есть устойчивая система социальных ценностей.

Многие западные и российские исследователи относят патриотизм к сфере конструктивных, позитивных, созидательных эмоций.

Русский философ П. Струве разработал доктрину «патриотического эроса - иррационального, религиозного чувства любви к Родине, когда происходит высоконравственное объединение личной жизни и государственных задач» [3].

Классический анализ патриотизма принадлежит Э. Канту, который патриотическим называет такой образ мыслей, когда каждый в государстве рассматривает патриотизм как «материнское лоно, а страну как родную почву, на которой он вырос и которую он как драгоценный залог должен оставить после себя» [4]. Кант не противопоставляет патриотизм космополитизму, рассматривая в единстве местно - патриотический и миро - патриотический долг человека. Патриотизм с точки зрения Канта - это родовое для человека, а не национальное. Кант рассматривал патриотизм как механизм идентификации личности с общностью.

Патриотическое сознание как групповая идентификация личности обозначается категорией Мы-чувство. Это чувство формируется у каждого человека в процессе социализации, в ходе усвоения речи, культуры, религии, законов, когда человек

выходит за пределы своего Я и духовно соединяется с некоторым Мы. Моя родина - это групповая идентификация личности, возникающая при усвоении исторического социального опыта данной этнокультурной общности. Ни индивид, ни общество не могут долгое время находиться в состоянии дезориентации, они ищут выходы, в обнаружении которых свой посильный вклад может внести педагогическая наука.

Библиографический список

1. Дюркгейм, Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение [Текст] / Э. Дюркгейм - М., 1995.
2. Фромм, Э. Психоанализ и религия [Текст] / Э. Фромм - М., 1993.
3. Струве, П. Б. Политика, культура, религия, социализм [Текст] / П. Б. Струве. - М., 1997.
4. Кант, И. Метафизика нравов [Текст] / И. Кант. - М., 1972.

© Т. А. Табунова

Формирование субъектной позиции учащихся профильных классов через участие в школьных образовательных проектах

Задача современной школы - подготовить молодых людей к жизни в открытом информационном обществе, а именно: научить ориентироваться в многообразии мнений, выбирать знания, которые необходимы и ценны для конкретного человека. Наилучшим образом данную задачу решает участие старшеклассников в проектной деятельности.

Понятие «проектирование» - не ново, оно прочно вошло в педагогический лексикон.

В сегодняшней школе с проектированием связан не только учебный процесс, но и в целом образовательная деятельность обучающихся и педагогов школы.

Исследования учащихся, проводимые в рамках проектной деятельности, - широко распространённая практика современного российского образования, основной задачей которого является формирование субъектной позиции ученика в отно-

шении учёбы, то есть организации процесса учения как своей собственной деятельности.

Учащимся 9-11 классов школы № 43 г. Ярославля был задан, казалось бы, простой «детский» вопрос: «Зачем нужно учиться в школе?». Ответ на этот вопрос иногда трудно дать даже взрослым, умудрённым опытом людям. А старшеклассникам, делающим первые шаги в профессиональном самоопределении, хочется получить ясный и чёткий ответ.

Было опрошено 239 учащихся школы, которые предложили следующие варианты ответов:

чтобы поступить в вуз - 62 %

чтобы больше знать - 18 %;

чтобы легче было устроить свою взрослую жизнь - 14%,
не знаю, затрудняюсь ответить - 6 %.

Результаты опроса старшеклассников даже в одной отдельно взятой школе показывают: современные школьники осознают тот факт, что в самом процессе учёбы заключается главное знание, без которого невозможно становление субъектной позиции учащегося - «знание того, как получать знания».

Джон Дьюи - родоначальник метода проекта, в своей книге «Школа и общество» отмечает следующее: «с точки зрения ребёнка, главный недостаток образовательных учреждений происходит от невозможности для него свободно и в полной степени использовать опыт, приобретённый вне школы, в её стенах». И наоборот: ребёнок, в большинстве случаев, не способен применить в повседневной жизни то, чему научился в школе, потому что он не умеет выбирать личностно-значимую и необходимую именно ему информацию.

Выдвигая гипотезу, что формирование субъектной позиции учащихся профильных классов возможно в процессе их активной творческой деятельности, к основной педагогической задаче мы относим создание образовательной среды, предполагающей активную, деятельностную позицию старшеклассников, направленную на формирование их индивидуального выбора.

Одним из организационно-педагогических условий, формирующих личностный выбор старшеклассников, является организация образовательных проектов в школе.

Под образовательным проектом мы понимаем обоснованную, спланированную, осознанную совместную деятельность учащихся и педагогов школы, направленную на развитие индивидуальных особенностей школьников, формирование у них определённой системы интеллектуальных, познавательных исследовательских навыков.

По мнению Т.И. Шамовой, исходными теоретическими позициями проектного обучения является то, что:

- в центре внимания находится ученик, а педагог «содействует» развитию его творческих, познавательных, исследовательских способностей;

- основой образовательного процесса является деятельность, которая имеет личностный смысл для учащихся и повышает их мотивацию в учёбе;

- индивидуализация образовательной деятельности, обеспечивающая особый уровень развития каждого участника проекта.

Кроме того, возможно самостоятельное усвоение образовательных стандартов профильных дисциплин на базовом уровне, обеспечивающееся за счёт универсального использования знаний в различных ситуациях.

Общими целями организации образовательных проектов в профильных классах являются:

- формирование субъектной позиции учащихся в отношении их жизненного и профессионального самоопределения;

- создание условий для индивидуализации образовательной деятельности старшеклассников;

- развитие исследовательских и коммуникативных умений, навыков работы в команде;

- развитие умений работать с информацией, формулировать проблемы, находить пути их решения;

- развитие аналитического, критического мышления.

Проектная деятельность учащихся будет способствовать формированию субъектной позиции школьников, если она будет основываться на следующих принципах: доступности, осмысленности выполняемой учащимися работы, наглядности, самостоятельности, субъектной позиции учащихся профильных классов к выполняемым видам деятельности.

Главными в данном перечне принципами, по нашему мнению, являются принцип самостоятельности и субъектной позиции учащихся, так как учащиеся профильных классов могут добиться успеха в выполнении проектной деятельности, если они «проживают» исследовательскую деятельность на собственном опыте, анализируют собственный опыт участия в проектах, выбирают истинно ценные для них знания.

Перечисленные выше принципы успешно реализуются в различных формах организации и проведения образовательных проектов. Так, в практике работы школы № 43 широкое распространение получили такие формы проведения проектных мастерских, как конференции, круглые столы, социологические опросы, театрализованные представления, художественно-литературное творчество, викторины, конкурсы, дискуссии, дебаты, интернет-проекты, деловые игры, мозговой штурм, образовательные экспедиции, походы.

Формированию субъектной позиции старшеклассников способствуют также и особые формы взаимодействия субъектов образовательной деятельности, структуру которой можно представить следующим образом:

Таблица 1
Структура деятельности педагогов, учащихся и администрации школы при организации проектной деятельности

Ученик	Учитель	Администрация школы
Определяет цель деятельности	Сопровождает в выборе целей, видов деятельности	Определяет тематику проведения школьных проектов, ведёт определение творческих групп, разработку творческими группами замысла, примерной проблематики проектных мастерских, составление расписания работы проектных мастерских
Занимается поисковой деятельностью, экспериментирует	Рекомендует источники получения информации, предлагает различные формы работы	Определение основной проблемы школьных образовательных проектов, повышение мотивации субъектов проектной деятельности к участию в мероприятиях.

Анализирует, выбирает пути решения	Содействует прогнозированию результатов	Проводит мониторинг результатов проектной деятельности, анализирует результаты участия в проектной деятельности учащихся и педагогов школы
Является активным субъектом обучения	Является партнёром ученика, создаёт условия для его активности	Оказывает организационную, методическую, педагогическую помощь
Несёт ответственность за собственную деятельность	Создаёт условия для проведения рефлексии деятельности учащихся, помогает оценить полученные результаты, выявить недостатки	Создаёт условия для проведения рефлексии деятельности учащихся и педагогов школы, помогает оценить полученные результаты, выявить недостатки, планирует проведение новых проектов

К одной из ярких, запоминающихся традиций школы № 43 относится проведение тематических дней проектов, в которых принимает участие вся школа. Образовательные проекты, в которых принимают участие учащиеся профильных классов, отличаются тем, что они направлены на решение конкретной актуальной проблемы- информационной, практической, исследовательской. Участвуя в данных проектах, старшеклассники могут выразить свою субъектную позицию при выборе

- темы проекта;
- руководителя проектной мастерской;
- форм и методов исследования и представления конечного продукта;
- ролей участников проекта.

Мотивы выбора у старшеклассников, также как и способы самореализации в проектной деятельности, могут быть разными, но важен конечный результат- удовлетворённость собственными результатами.

При организации и проведении школьных проектов очень сложно бывает отследить участие каждого ученика в данных мероприятиях, в образовательном учреждении хорошо зарекомендовала себя следующая форма отчётности:

Пример 1

Форма отчётности по участию класса в проектной деятельности

Класс _____

Классный руководитель _____

Тема проектной мастерской	Количество участников	Ф.И.О. руководителя проекта	Результат	Форма отчётности

По результатам участия школьников в проектно- исследовательской деятельности составляется портфолио достижений учащегося, результаты которого позволяют проследить творческий рост ученика, вести статистику по развитию творческой активности каждого школьника.

Пример 2

Портфолио достижений учащегося в проектно- исследовательской деятельности

Ф.И. ученика _____

Класс _____

Вид деятельности	2008-2009 учебный год	Результат по итогам года	2009-2010 учебный год	Результат по итогам года
Участие в предметных неделях				
Конкурсы				
Школьные проекты				
Международные проекты				
Олимпиады				
Школьная научно-исследовательская конференция «Пушкинские чтения»				
Городская конференция «Открытие»				
Кружки, факультативы				
Элективные курсы				

Таким образом, участие учащихся профильных классов в школьных образовательных проектах способствует формированию их субъектной позиции, позволяющей сориентироваться в выборе профессиональных и жизненных ориентиров. Известному немецкому поэту И.В. Гете принадлежит высказывание: «Кто хочет много достигнуть, должен ставить высокие требования», а проектная деятельность, как показывает опыт, не просто предъявляет высокие требования к участникам проектов, но и вызывает у учащихся неподдельный интерес к выполнению данных требований.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся [Текст] / Л.В.Байбородова, Л.Н.Серебренников.- Ярославль: Изд-во: ЯГПУ, 2008.- 168 с.
2. Дереклеева, Н.И. Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся [Текст]/Н.И.Дереклеева.- М.: Изд-во «5 за знания», 2008. 224 с.
3. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами [Текст]/Т.И.Шамова. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 384 с.
4. Шумакова, Н.Б. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя [Текст]/Н.Б.Шумакова.- М.: Просвещение, 2006.- 239 с.

© И. Ю. Тарханова

Индивидуализация профилактической работы с семьей

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 – основную 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, то есть первоначально личностная или внутрисемейная проблема трансформируется в проблему социальную.

Социальное неблагополучие детей и семей – состояние, при котором не удовлетворяются насущные потребности и не выполняются основные жизненные функции как семьи в целом, так и отдельных ее членов (в том числе детей). Следствием этого является формирование негативных черт личности, способствующих социальной дезадаптации, либо асоциальному поведению родителей и детей.

Именно поэтому необходимо включаться в работу с семьей на более ранних стадиях развития кризиса. Воздействие на семью – это одна из форм связей отношений, включающих взаимодействие со всеми членами семьи. 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. Особое внимание следует уделить семьям «потенциальной группы риска», в которых открыто не наблюдается нарушение функций, когда семья находится на докризисном этапе развития.

Вместе с тем, профилактическое воздействие на семьи группы социального риска не может осуществляться в едином технологическом пространстве, семейные проблемы уникальны по своей этимологии, характеру и содержанию. Именно поэтому основным требованием к современной профилактике семейного неблагополучия является индивидуализация работы с семьей.

Индивидуализация как принцип профилактической деятельности позволяет эффективно вскрыть потенциальные возможности семей группы риска, выявить позитивные стороны семейного взаимодействия, на которые можно опираться в ходе работы.

Вместе с тем, известно, что профилактические технологии – это технологии массовой направленности, поэтому для оптимального решения задач индивидуализации профилактической работы необходимо дифференцировать степени раннего семейного неблагополучия. Это позволит определить адекватные семейной ситуации технологии превентивного воздействия и выделить ведущий субъект профилактической работы.

Проведенное нами исследование позволило выделить следующую классификацию раннего семейного неблагополучия:

1 степень семейного неблагополучия. Сюда относятся семьи, имеющие детей, подверженные действию факторов социального риска, при этом социальный риск не имеет комплексного и систематического характера, а семья использует собственный потенциал для преодоления жизненных трудностей.

Категории семей:

– семьи, характеризующиеся социально-демографическими факторами риска: многодетные, неполные, опекунские, семьи с родителями инвалидами, студенческие семьи;

– семьи с неопределенным социогенезом: в данном случае специалисты имеют дело с вновь прибывшими в район семьями, о которых ничего не известно – история развития, взаимоотношения между членами семьи, семейные традиции.

Семьи, находящиеся на первой стадии семейного неблагополучия, находятся на контроле учреждений образования, сведения о них заносятся в социальный паспорт образовательного учреждения.

Семьи данной категории вовлекаются в первично-профилактическую работу. Ранняя профилактика детского и семейного неблагополучия включает в себя комплекс мер в отношении детей и семей, направленных на создание реальных условий для их нормального жизнеобеспечения.

Основными формами ранней профилактики детского и семейного неблагополучия являются:

- правовое и педагогическое просвещение родителей;
- формирование убеждения о ведущей роли семьи в вопросах воспитания и профилактики безнадзорности и правонарушений;
- проведение психолого-педагогической диагностики с целью выявления причин возникшей разобщенности родителей и ребенка;
- консультативная помощь;
- педагогическая и психологическая поддержка;
- пропаганда здорового образа жизни.

2 степень. К данной категории относятся семьи, характеризующиеся действием нескольких факторов социаль-

ного риска, которым для разрешения ситуации социального риска требуется помощь органов и учреждений системы профилактики.

В данном случае к социально-демографическим факторам риска добавляются:

– Психолого-педагогические факторы риска (конфликты в семье, педагогическая несостоятельность родителей, низкий культурный уровень родителей, игнорирование проблем воспитания).

– Социально-экономические факторы риска (тяжелое материальное положение семьи, бытовое пьянство родителей и других родственников, не носящее систематический и затяжной характер).

– Социально-медицинские факторы риска (серьезные медико-биологические отклонения у членов семьи, ярко выраженные заболевания, препятствующие полноценному функционированию семьи, пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами).

При выявлении семей данной категории информация направляется в отдел социальной поддержки населения территориальной администрации. Специалисты отдела посещают семью, составляют акт обследования жилищно-бытовых условий, при необходимости доводят информацию о состоянии в семье до администрации дошкольного образовательного учреждения. Далее разрабатывается индивидуальный план сопровождения семьи, помощь оказывается комплексно с привлечением различных субъектов системы профилактики. Индивидуальный план сопровождения таких семей включает в себя социальную адаптацию, социальную реабилитацию, мероприятия по защите прав, сопровождение индивидуального развития ребенка, оказание различных видов помощи семье, организацию обучения и отдыха детей, трудоустройство родителей.

К мероприятиям индивидуального сопровождения семьи второй степени семейного неблагополучия относят:

– социальный патронаж (наблюдение семьи в ее естественных условиях, оценка состояния семьи и ребенка, анализ выполнения родителями рекомендаций, проведение профилактических бесед, разъяснение прав и обязанностей, степени ответственности за нарушение прав и интересов ребенка, переориентация и т.д.);

- социальная реабилитация;
- защита прав на образование, отдых, труд (устройство в дошкольное образовательное учреждение, школу, направление в лагерь, санаторий, организация досуга, устройство на работу, временная занятость и т.д.);
- защита жилищных прав (постановка на контроль жилой площади, подача искового заявления в суд или ходатайства в прокуратуру в защиту нарушенных жилищных прав несовершеннолетних и т.д.);
- защита имущественных прав несовершеннолетних (взыскание алиментов с другого родителя или оформление нотариально заверенного соглашения о содержании детей, содействие в оформлении пенсий и пособий, вопросы наследования, контроль за соблюдением прав при совершении сделок и т.д.);
- оказание различных видов помощи (гуманитарная, материальная, психолого-педагогическая, медицинская и т.д.).

При улучшении ситуации в семье и положительных результатах профилактической и реабилитационной работы семья снимается с контроля в отделе территориального управления социальной защиты населения как «семья, находящаяся на ранней стадии семейного неблагополучия второй степени» на основании решения межведомственного координационного совещания под руководством заместителя главы администрации по социальным вопросам.

При негативном течении ситуации в семье и отрицательных результатах сроки реабилитационных мероприятий продляются, и семья ставится на контроль в КДН как «семья, находящаяся на ранней стадии семейного неблагополучия третьей степени».

3 степень. Сюда относятся семьи на ранней стадии семейного неблагополучия с признаками семьи, находящейся в социально опасном положении, при этом признаки социально-опасного положения отмечены впервые и не носят систематического рецидивного характера.

Критерии оценки:

- первичная алкоголизация или наркотизация одного или обоих родителей,
- неисполнение родительских обязанностей одним или обоими родителями;

- выявленные факты нарушения прав ребенка в семье;
- постоянные ссоры между родителями, конфликты, скандалы, драки;
- антисоциальное и (или) аморальное поведение родителей;
- совершение несовершеннолетним правонарушений и антиобщественных действий.

Информация о таких семьях поступает в КДН и ЗП, также как и информация о несовершеннолетних и семьях, находящихся в социально-опасном положении. Профилактическая работа с семьями третьей степени раннего семейного неблагополучия, как и с семьями, уже находящимися в социально опасном положении, носит межведомственный характер и строится в соответствии с действующим законодательством.

Таким образом, определив степень раннего семейного неблагополучия, специалист образовательного учреждения получает возможность определения не только характера индивидуально-профилактического воздействия, но и партнеров по межведомственному взаимодействию, что позволит обеспечить комплексный характер помощи семье.

© С. Е. Цветкова

Основные направления деятельности Центра детского творчества г. Родники Ивановской области

Современный статус учреждения дополнительного образования «Центр детского творчества» – комплексное многопрофильное образовательное учреждение, объединяющее педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов, методистов, администрацию, психологов, логопедов и свыше 1600 детей от 5 до 18 лет.

В настоящее время дополнительное образование детей в Центре детского творчества представлено 7 направлениями:

- художественно-эстетическое;
- туристско-краеведческое;
- научно-техническое;
- спортивно-техническое;
- эколого-биологическое;

- физкультурно-спортивное;
- социально-педагогическое.

Направление **художественно-эстетического творчества** является одним из самых массовых и популярных среди обучающихся и их родителей. Большими возможностями для эстетического образования детей, их нравственного воспитания и духовного развития располагают театральные, драматические, хореографические, вокальные коллективы. Среди них танцевальный коллектив «Альянс» (руководитель С.Н. Лукьянова), студия современного танца «Улыбка» (руководитель Н.А. Колесникова), студия современного спортивного танца «Хобби-Шанс» (руководитель С.Г. Ставицкая), вокальные студии «Лучики», «Ступени» (руководители Н.А. Шутова, О.В. Бычкова) и другие. Воспитанники данных коллективов – постоянные участники и неоднократные победители районных и областных конкурсных программ.

Большую роль в художественно-эстетическом образовании детей играют такие объединения, как «Конструирование и моделирование одежды» (руководитель Г.Л. Землякова), «Вдохновение» (руководитель В.П. Кузьмина), «Рукоделие» (руководитель П.А. Тихомирова). Работы этих объединений – постоянные победители районных, областных и всероссийских выставок детского творчества.

Туристско-краеведческая деятельность обучающихся является эффективным воспитательным средством и обладает большим образовательным потенциалом. Все объединения работают на базе школ, а объединения «Историческое краеведение» под руководством педагогов В.В. Пастухова, В.Л. Чикалова работают на базе школьных краеведческих музеев (в Парской и Филисовской средних общеобразовательных школах). Обучающиеся этих объединений участвуют в районных краеведческих чтениях. Их работы получают высокие оценки и представляют район на областных краеведческих чтениях, где также занимают призовые места.

Занятия **техническим творчеством** влекут за собой благотворное развитие как личностной, так и технической и технологической культуры в целом. Занятия проводятся на базе школьных учебных мастерских. В таких объединениях, как «Резьба по дереву» (рук. В.М. Муницын), «Умелец» (рук. Б.В. Сидоров),

«Юный картингист» (рук. А.В. Моньков) и других, - занимаются учащиеся 5-11 классов.

Работа **спортивных объединений** направлена на решение задач по развитию у детей внутренней, осознанной потребности быть всесторонне развитыми, ведущими здоровый образ жизни. Спортивные объединения пользуются большой популярностью среди подростков. Традиционными стали шахматные турниры со школьниками района.

Эколого-биологическое направление дополнительного образования детей, направленное на изучение природы и ее охрану, является основной частью непрерывного экологического образования.

На базе Парской средней общеобразовательной школы работает творческое объединение «Экоград», руководит которым педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории А.Г. Кубрак – победитель областного конкурса педагогического мастерства «Педагог года - 2009». Воспитанники данного объединения участвуют в областных, районных олимпиадах, конкурсах, чтениях, научно-практических конференциях; совершают экскурсии, экспедиции по изучению родного края

На базе МОУ СОШ № 3 под руководством И.А. Мироновой работает объединение «Ландшафтный дизайн» для учащихся старших классов. Педагогом Н.А. Рыбиной проводятся экспедиции по изучению водных ресурсов в районе с учащимися среднего звена.

Социально-педагогическое направление является в деятельности ЦДТ одним из приоритетных. Социальная адаптация личности как проблема исследования на современном этапе приобретает особое значение.

Существенные преобразования, происходящие в молодежной и подростковой среде, требуют от педагогов поиска путей становления личности ребенка в изменившихся социальных условиях, начиная с дошкольного возраста. Большой популярностью среди детей и их родителей пользуется **Школа раннего эстетического развития «Солнышко»** (рук. С.Е. Цветкова). Подбор высококвалифицированных педагогов, психолога, логопеда делает Школу с каждым годом все более востребованной.

Для современных детей и подростков характерно активное стремление к признанию их роли в обществе и самостоятельному поиску путей самоутверждения в социальной действительности. Данные стремления успешно реализуются в деятельности клубов и школ. Это **медико-психолого-педагогическая школа «Доверие»** (рук. С.Е. Цветкова), творческое объединение «Планирование семьи и здорового образа жизни» (рук. Н.А. Николаева), районный союз детских организаций и объединений «Добровольный актив Родниковских ребят». Работа данных объединений строится на основе интересов обучающихся и включает в себя различные направления работы. Деятельность клуба выходит за рамки своего коллектива, он становится организатором районных мероприятий.

Приоритетным направлением деятельности педагогического коллектива ЦДТ определено обеспечение современного качества, доступности и эффективности дополнительного образования по различным направлениям образовательной деятельности.

В связи с этим коллективом Центра детского творчества решаются следующие задачи:

- 1) совершенствование содержания, организационных форм, методов и технологий дополнительного образования детей;
- 2) совершенствование системы управления в Центре детского творчества;
- 3) нормативно-правовое, научно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса;
- 4) повышение профессионального уровня педагогов с учетом современных требований;
- 5) развитие межведомственного сотрудничества;
- 6) укрепление материально-технической базы, ресурсного обеспечения Центра детского творчества.

Осуществлять реализацию программ и проектов дополнительного образования детей Центру детского творчества помогают социальные партнеры, среди которых общеобразовательные учреждения города и района, учреждения дополнительного образования детей (Детско-юношеская спортивная школа, Детская школа искусств), общественные организации, различные ведомства муниципальной власти.

СЕКЦИИ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Подсекция 1. Индивидуализация образовательного процесса

©Л. В. Байбородова

Средства развития индивидуальности ребенка

Индивидуальность человека, по О.С. Гребенюку, определяется основными ее сферами [1. С. 12].

Кратко рассмотрим особенности содержания и способы деятельности педагога по развитию семи сфер индивидуальности ребенка. При характеристике сфер и определении некоторых педагогических средств их развития использованы материалы работ О.С.Гребенюка и Т.Б. Гребенюк [1; 2].

Прежде всего отметим, что чрезвычайно важно постоянно изучать особенности развития каждой сферы ребенка, что предполагает отбор соответствующих методик, их грамотное проведение и анализ. При этом родители, педагоги и дети должны иметь возможность получить информацию об уровне и особенностях развития сфер индивидуальности и принять участие в определении способов, действий по дальнейшему развитию той или иной сферы.

Интеллектуальная сфера характеризуется различными видами мышления, стилем мышления, качествами ума, познавательными процессами, мыслительными операциями, познавательными умениями, умениями учиться, внепредметными знаниями и умениями, предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

Для развития данной сферы педагог может использовать методы убеждения и самоубеждения, а также следующие средства:

– подбор индивидуальных заданий и упражнений с учетом особенностей развития мышления и других интеллектуальных особенностей;

– организация занятий-практикумов, упражнений по развитию способов мыслительной деятельности детей;

– проведение различных познавательных конкурсов, интеллектуальных игр, сократовских бесед, дискуссий;

– проблемное обучение;

– проведение занятий-практикумов, тренингов по формированию культуры умственного труда.

Важнейшими средствами являются решение творческих задач, проектная и исследовательская деятельность.

Мотивационную сферу человека составляет совокупность потребностей, мотивов и целей. Для развития мотивационной сферы необходимо включение ребенка в процесс целеполагания, то есть выработку и обоснование целей, путей их достижения, что предполагает:

– организацию самотестирования, в результате которого ребенок задумывается о своих сильных и слабых сторонах, склонностях и способностях;

– создание ситуаций социальных и профессиональных проб, где проверяются материалы тестирования, первичные выводы об индивидуальных особенностях;

– организацию ситуаций, в которых ребенок осознает свои возможности, сравнивает свои достижения с успехами других;

– составление перечня качеств, характеризующих идеальный образ современного человека, по мнению ребенка, и оценка реального уровня сформированности у себя общих качеств, что позволяет актуализировать лично значимые задачи для собственного развития;

– помощь в осознании личных целей ребенка при проведении коллективных дел, нахождение личного смысла деятельности в общем деле;

– анализ деятельности ребенка при подведении итогов дел с точки зрения поставленных задач, индивидуального продвижения и роста;

– постановка личных задач и проблем на основе анализа предыдущей деятельности.

Развитию мотивации поведения и деятельности ребенка способствуют:

– поддержка достижений ребенка, поиск положительных моментов для ребенка в любой ситуации, опора на положительные достижения ребенка, создание ситуаций успеха;

– отбор интересного для детей содержания деятельности, связанного с новизной, практической значимостью, профессиональной направленностью;

– опора на личный опыт ребенка, его интересы и потребности;

– создание благоприятной атмосферы для деятельности и общения ученика;

– разъяснение целей деятельности, постановка проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций;

– использование игровых, занимательных и соревновательных приемов;

– коллективное обсуждение итогов деятельности, коллективный анализ, включающий оценку деятельности каждого ребенка;

– организация взаимоконтроля, взаимопомощи;

– опора на общественное мнение коллектива, группы, мнение авторитетного для ребенка человека.

В состав эмоциональной сферы включают эмоции, чувства, самооценку, тревожность. В целях развития эмоциональной сферы необходимо предусмотреть гармоничное воспитание различных чувств и эмоций, а также формировать у ребенка необходимые навыки в управлении своими чувствами и эмоциями. С этой целью педагог учит детей адекватной самооценке, регулирует процесс формирования чувств и эмоций, не допускает чрезмерной тревожности, излишних переживаний, стимулирует проявление положительных чувств радости, любви, жалости, сочувствия и др., учит понимать свое эмоциональное состояние и регулировать его.

Средства развития эмоциональной сферы:

– эмоциональный рассказ, вызывающий приятные или неприятные переживания;

- прослушивание музыки;
- яркие и неожиданные события в коллективе;
- чтение книг с неожиданными, сильно воздействующими на ребенка событиями, потрясениями;
- просмотр фильмов, сопровождающихся яркими переживаниями событий, судеб героев;
- подготовка сюрпризов детьми друг для друга, для родителей, окружающих людей;
- участие в театрализации, смотрах художественной самодеятельности;
- тренинги по формированию адекватной самооценки и освоению способов регулирования своего состояния;
- создание ситуаций радости за свой успех и достижения других;
- использование способов музыкотерапии.

Волевою сферу составляют такие качества, как целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость, самообладание.

Развитие волевой сферы предполагает мобилизацию волевых усилий для преодоления трудностей, активный поиск способов достижения целей, самостоятельность, ответственность в принятии решений, торможение своих действий, самообладание.

Для развития волевой сферы целесообразно следующее:

- проводить занятия или привлекать специалистов для обсуждения следующих вопросов: «Как стать волевым?», «Как научиться владеть собой?», «Как стать хозяином своего слова?», «Как добиваться цели?», «Как организовать себя?» и др.;
- учить воспитанников ставить цель, требующую преодоления трудностей, составлять план достижения этой цели;
- организовывать упражнения с детьми для развития воли или приглашать специалистов для проведения тренинговых занятий;
- рекомендовать завести дневник, где будет отражаться выполнение упражнений по развитию воли;
- добиваться точности выполнения требований, своевременности и точности выполнения заданий, акцентируя внимание на этих моментах при подведении итогов деятельности;

– проявлять нетерпимость к нарушениям договоренности, принятым добровольно обязательствам, нарушению режимных моментов.

Сфера саморегуляции характеризуется, прежде всего, свободой выбора целей и средств их достижения, осознанностью их выбора; совестью; самокритичностью; разносторонностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью и др. Сфера саморегуляции проявляется в способности человека управлять своим поведением и деятельностью через рефлексию и анализ своих отношений. Важно предусмотреть формирование навыков психологических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование критичности к себе и другим.

Педагог создает ситуации выбора, в которых ребенок должен принимать решение, регулирующие его дальнейшие действия. Это может быть выбор целей и задач, способов достижения целей, своей позиции, роли, партнера по взаимодействию, способов и средств преодоления трудностей, решения проблем.

Выбор может быть осознанным, если систематически организуется анализ, самоанализ и взаимоанализ деятельности детей при проведении дел, при подведении итогов работы над собой на каждом этапе развития, стимулируется рефлексия поведения, поступков ребенка, участия в делах коллектива. Для этого используются тесты, анкеты, опросники.

При необходимости привлекаются специалисты, которые помогают освоить методы повышения саморегуляции, методы аутогенной тренировки, способы преодоления стереотипов мышления и поведения, стрессов. Важно создать среду, условия, в которых ребенок ведет себя естественно и которые позволяют ему быть самим собой, лучше понимать себя и других, помогают ему найти способы расслабления, снятия напряженности, зажатости.

Предметно-практическая сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общения. Определяющим, доминирующим компонентом этой сферы являются способности.

Для развития данной сферы педагог выполняет следующее:

- организует различные виды деятельности, предоставляет возможность детям попробовать себя в самых различных сферах с целью выявить, проверить, усовершенствовать те или иные способности;
- поддерживает, поощряет проявление особых способностей у ребенка, дает возможность проявить их в различных ситуациях, в делах коллектива;
- одобряет проявления нестандартности, оригинальности мышления при обсуждении спорных вопросов, проблем, в процессе коллективного поиска;
- помогает ребенку осознать свои особые способности и найти сферу их применения и развития в кружке, творческом объединении, УДО или школе;
- создает ситуации для свободного выбора деятельности, которая будет выполняться с удовольствием;
- постоянно формирует у детей и родителей мнение о том, что нет неспособных людей, нужно стремиться открыть в себе эти способности;
- проявляет уверенность в положительных достижениях ребенка, создает ситуации успеха;
- обеспечивает системность деятельности ученика, в которой формируются способности;
- показывает значимость способностей ребенка для него самого и других людей;
- создает ситуации признания товарищами, авторитетными лицами индивидуальных способностей ребенка.

Экзистенциальная сфера характеризуется ценностными ориентациями, гармонией чувств и поступков, гармонией слова и дела. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми, окружающим миром. Для развития этой сферы важно обеспечить следующее:

- организацию общественно полезной деятельности, в ходе которой дети проявляют заботу о слабых, младших, пожилых людях;

- поиск детьми дел, полезных для других людей;
- создание ситуаций, когда ребенок приходит на помощь слабому, нуждающемуся, сопереживает другим людям;
- проведение воспитательных мероприятий, занятий, встреч с другими людьми, в ходе которых полезны упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости;
- решение моральных дилемм, которые позволяют определять и развивать ценностные ориентации ребенка;
- проведение дискуссий, диспутов, где обсуждаются вопросы нравственного содержания;
- использование технологии «Дебаты»;
- выбор ребенком своей позиции при утверждении спорного положения, имеющего ценностно-нравственное содержание.

Подчеркнем, что важнейшим комплексным средством развития всех сфер индивидуальности является личностно значимая деятельность, в процессе которой ребенок проявляет творчество, осознанно ставит цели, решает социально важную проблему, реализует свои способности, заботится об улучшении себя и окружающего мира, созидая и преобразуя имеющийся опыт.

Библиографический список

1. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности [Текст]: курс лекций. - Калининград: Калинингр. ун-т, 1995. -94 с.
2. Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области [Текст]: науч.-метод. пособие / науч. ред. О.С. Гребенюк. - Калининград: Изд-во КГУ, 2002. - 149 с.

© В. В. Белкина

Способы реализации индивидуального подхода в процессе преподавания элективного курса «Введение в педагогику» для учащихся педагогических классов

Программа элективного курса «Введение в педагогику» была разработана и утверждена на кафедре педагогических технологий, она рассчитана на 70 часов и реализуется на базе педагогических классов школы № 56 г. Ярославля.

Несмотря на относительно небольшую продолжительность, курс предполагает определенные элементы индивидуализации.

Во-первых, изучение курса начинается и заканчивается диагностикой, которая включает исследование степени развития коммуникативного и творческого потенциала личности, также проводится мониторинг развития сфер индивидуальности, разработанный на основе методики О.С. Гребенюка. Результаты, полученные на первом этапе, фиксируются и через два года сравниваются с итоговой диагностикой. Таким образом, дети получают возможность осуществить рефлексию и провести анализ изменений их педагогически значимых качеств.

Во-вторых, в ходе первой встречи-знакомства с коллективом происходит беседа на выяснение мотивов выбора детьми педагогического профиля, в процессе которой учащиеся не только должны обосновать свой выбор, но и записать ожидания от изучения элективного курса, а также цели своего профильного обучения в старших классах. Таким образом, происходит включение детей в индивидуальное целеполагание. Соответственно, через два года мы имеем возможность вернуться к этим записям и сравнить ожидания и результаты деятельности детей.

В-третьих, содержание многих занятий включает элементы индивидуализации. Например, при изучении жизни и творчества великих педагогов прошлого школьникам предлагается прочитать их произведения по выбору и затем рассказать о прочитанных книгах и о тех выводах, которые сделали сами дети в процессе знакомства с произведениями. При изучении раздела «Профессия – учитель» учащиеся пишут домашнее сочинение, однако тема предлагается на выбор («Мой любимый учитель», «Педагоги в моей семье», «Я хочу учиться в педагогическом!» и др.). Возможность выбора темы позволяет ученику максимально осознанно осмыслить содержание занятия и использовать при выполнении домашнего задания свой личный опыт.

Важное средство индивидуализации, используемое на занятиях, - это составление детьми педагогической профессиограммы и самоанализ соответствия ей. После того, как класс определяет качества, являющиеся профессионально значимыми для педагога, детям персонально предлагается оценить степень развития

данных качеств у них методом независимой экспертной оценки в процессе заполнения таблицы.

Таблица 1

Качества	Оценка степени развития качеств			
	самооценка	родители	друг	педагог
1.				
2.....				

Полученные результаты анализируются, и каждый ребенок совместно с педагогом составляет рекомендации по развитию и совершенствованию у себя педагогически значимых качеств.

Также возможность проявить и развить свои индивидуальные способности предоставляется детям через включение их в практическую деятельность при подготовке различных игр, праздников и мероприятий внутри своего класса или для учащихся младших классов школы.

Элементы индивидуализации имеют место и при выполнении других заданий: например, при подготовке сообщений по выбору учащихся, в процессе индивидуальных консультаций по выбору факультета ЯГПУ для последующего обучения; попытки реализации индивидуального подхода осуществляются и при взаимодействии с родителями учащихся на родительских собраниях или в ходе индивидуальных бесед и пр.

Результаты подобной работы проявляются, прежде всего, в изменении мотивации детей и их отношения к педагогической профессии. Если перед изучением элективного курса лишь около 30% учащихся высказывают желание в будущем стать педагогами, то по окончании 11 класса примерно 50% детей пытаются поступить в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на различные специальности. Также к концу обучения в педклассе в среднем на 20-25 % возрастают показатели развития различных компонентов проводимой диагностики, а значит происходит реальное развитие личности и индивидуальных способностей каждого ребенка.

Безусловно, реализация индивидуального подхода для данной категории учащихся имеет свои перспективы, одной из которых мы считаем возможность разработки совместно с детьми

и педагогами шкалы индивидуальной траектории развития каждого учащегося профильного педагогического класса.

©Б. С. Гречин

Средства оценивания профессиональных компетенций студентов в процессе изучения ими педагогических дисциплин

Изменение общественного уклада, переориентация социальных ценностей, имеющие место в новейшей российской истории, повлекли за собой изменение содержания образования. Этот процесс не мог не отразиться и на содержании обучения студентов педагогических вузов. Если раньше в рамках знаниевого подхода основной акцент делался на прочные знания студентов, то сейчас всё большее распространение получает компетентностный подход, который предлагает уделять особое внимание формированию профессиональных компетенций обучающихся. Существует множество определений понятия «компетенция», и всё же большинство исследователей сходится во мнении о том, что компетенция – это интегративное качество, включающее в себя не только способность и умение применять полученные знания на практике, но и психологическую готовность к практической деятельности.

Достаточно очевидно, что осознание новых целей профессиональной подготовки студентов требует не только внедрения новых методов и приёмов обучения (так, например, лекции уступают место интерактивным методам: ролевым играм, тренингам), но и использования принципиально иных средств оценки результатов обучения. При оценке уровня сформированности компетенций малоэффективными оказываются не только традиционные формы (например, контрольная работа), но и ряд современных средств оценивания результатов обучения (например, тестирование или портфолио). Действительно, студент, успешно справившийся с педагогическим тестом, далеко не всегда будет успешен во время педагогической практики, не всегда сможет уверенно работать с учащимися. Точно так же заранее разработанные планы уроков и воспитательных мероприятий, накопленные в портфолио, никак не связаны со способностью студента к

педагогической импровизации, установлению контакта с учениками и т.д. Разумеется, это не означает, что студент должен вообще отказаться от педагогического планирования. Портфолио позволяет оценить специфическое педагогическое умение (именно умение, на наш взгляд, а не компетенцию) планировать и прогнозировать собственную деятельность, поэтому и ему находится место в профессиональной подготовке студентов.

Различающиеся взгляды исследователей на количество профессиональных компетенций и их классификацию позволяют нам выделить, как минимум, три компетенции, существенно важные для педагога:

- речевая (умение говорить грамотно, выразительно, логично, доходчиво);
- коммуникативная (умение взаимодействовать с учащимися, а не работать в режиме монолога);
- организаторская (умение определять цель своей работы, отдельные шаги к её реализации и достигать цели в практической деятельности).

Но выделение данных профессиональных педагогических компетенций (или любых других) не снимает главного вопроса: как оценивать их? Так, например, способность к эффективной коммуникации – качество, на первый взгляд, очень многоплановое, оценка которого не может не быть субъективной. Использование трёхуровневой шкалы оценивания (низкий, средний, высокий уровень сформированности компетенции) не обладает достаточной дифференцирующей способностью. Действительно, как тогда поощрять студентов со «средневысоким» уровнем и в чём отличие этого уровня от «средненизкого»? А введение любой линейной многобалльной шкалы ещё больше осложнит и запутает оценку.

На наш взгляд, проблему способна решить не линейная, а *многовекторная* шкала оценивания компетенции. В этом случае любая профессиональная компетенция раскладывается на несколько её базовых составляющих, каждая из которых оценивается отдельно по трёхбалльной шкале, затем полученные баллы суммируются.

Так, например, в качестве базовых элементов речевой компетенции могут быть выделены:

- темп и фонетическое оформление речи;
- грамотность и оформленность высказывания;
- выразительность речи;
- уверенность говорящего.

Несложно заметить, что темп речевого высказывания оценить гораздо легче, чем уровень сформированности речевой компетенции в целом. Но в том случае, если педагог и сам студент испытывает затруднения, необходимо обратиться к критериям сформированности учебных компетенций, определённым для каждого её элемента.

В практической работе со студентами педагогического факультета (при изучении курса «Практикум по решению профессиональных задач») мы используем следующие критерии:

Грамотность речи студента заслуживает оценки в 0 баллов, если речь неграмотна, страдает обилием слов-паразитов, просторечных слов, повторов, незаконченных предложений, бессвязна, словарный запас беден.

Тот же элемент заслуживает оценки в 1 балл, если грамотность и оформленность высказывания находятся на уровне разговорной речи.

Наконец, грамотности речи присваивается 2 балла, если в речи студента нет лишних слов, словарный запас богат, предложения оформлены, высказывание имеет структуру.

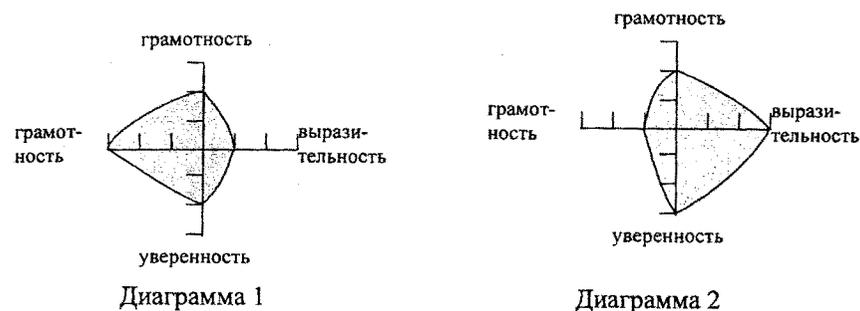
Оценка учебных компетенций не будет полной и эффективной без трёх педагогических условий:

Во-первых, это регулярность, повторяемость оценки с фиксацией результатов оценивания, что позволяет видеть реальный рост профессиональных способностей каждого студента (сделать это можно с помощью так называемой «карты профессионального роста»).

Во-вторых, это самооценка студентов и оценка каждого студента своей группой, которая всегда предваряет оценку преподавателя. Такая оценка не только зачастую является более объективной, но и способствует выработке у учащихся оценочных и рефлексивных умений.

В-третьих, это графическое представление педагогической оценки.

На диаграммах 1 и 2 представлены так называемые актуальные профили профессиональных компетенций двух различных студентов (примеры взяты нами из реальной практики).



Первая диаграмма представляет профиль студентки, успешной в академических дисциплинах, но немного скованной.

На второй диаграмме – профиль студента, который держится перед аудиторией свободно и уверенно, имеет театральные задатки, хотя не всегда следит за грамотностью своей речи.

Таким образом, имеет место не только количественная, но и качественная оценка уровня сформированности компетенции. Из представленных диаграмм ясно, что уровень речевых способностей обоих обучающихся в балльном отношении примерно одинаков (на диаграмме 1 – 8 баллов, на диаграмме 2 – 9 баллов), а вот структура компетенции различна. Так графическая оценка позволяет студенту увидеть, что именно он должен развивать в себе для дальнейшего профессионального совершенствования.

Подводя итоги, подчеркнём, что проблема адекватной оценки профессиональных педагогических компетенций студентов ещё требует глубокого изучения; при этом накопленный положительный опыт позволяет нам уверенно двигаться в выбранном направлении исследования.

©Е. Б. Кириченко

Индивидуально-ориентированный подход к формированию общепедагогических компетенций студентов

Индивидуально-ориентированное обучение обладает огромными возможностями для удовлетворения потребностей обучающегося, поскольку позволяет ему выбрать содержание и форму организации образовательного процесса, а также освоить выбранное содержание через избираемые им самим способы и формы деятельности.

Индивидуализация обучения рассматривается как стратегия современной системы образования и может быть представлена в различных вариантах:

а) от минимальной дифференциации в групповом обучении до полностью независимого обучения;

б) различные варианты содержания образования, индивидуальные темпы продвижения в его усвоении, различия в требуемом уровне знаний;

в) использование индивидуализированного обучения по всем предметам, по части предметов, по отдельным частям учебного материала или отдельными учащимися [1].

В работе со студентами педагогического факультета мы используем возможности индивидуализации при формировании общепедагогических компетенций. Под *профессиональной компетентностью* принято понимать «специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [2]. Соответственно, *компетенция* – это способность делать что-либо, соответствовать требованиям, предъявляемым квалификационной характеристикой [2].

В течение трех семестров в процессе изучения курсов «Практикум по решению профессиональных задач» (112 ч.), «Практическая педагогика» (72 ч.), происходит формирование следующих общепедагогических (базовых) компетенций:

- способность к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, к социальной мобильности;
- способность к планированию, организации и анализу собственной педагогической деятельности и ее постоянному совершенствованию;
- способность к организации и развитию внутриколлективных и межличностных отношений обучающихся;
- готовность к управлению учебной и внеучебной деятельностью обучающихся;
- готовность к организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности.

Индивидуально-ориентированный подход реализуется с учетом следующих **принципов**:

- *практикоориентированности*, предполагающей интегративное взаимодействие познавательной, исследовательской и практической деятельности студентов;

- *профессиональной направленности*, позволяющей учесть особенности профессиональной подготовки по определенному направлению;

- *вариативности*, предполагающей учет индивидуальных особенностей профессионального становления обучающихся;

- *преемственности*, предполагающей освоение содержания учебного материала последовательно и систематически, с опорой на уже имеющиеся знания студентов, их опыт, а также этот принцип предполагает построение работы со студентами в соответствии с моделью организации деятельности педагога с учащимися.

Вышеперечисленные принципы реализуются непосредственно в образовательном процессе.

Практикоориентированность обучения достигается особым способом построения занятий, а также посредством установления разнообразных связей непосредственно с базами практики. На занятия приглашаются руководители образовательных учреждений, педагоги, воспитатели, творческие личности, которые рассказывают студентам о своей системе работы, трудностях про-

фессиональной деятельности, особенностях работы с определенными категориями детей.

Проведение части занятий осуществляется непосредственно на базе школ – филиалов кафедры. Студенты закрепляются за классами в качестве организаторов внеучебной деятельности и проводят с детьми современные продуктивные методики и некоторые педагогические технологии, позволяющие поставить ребенка в активную созидательную позицию.

Необходимо заметить, что до момента проведения той или иной формы на практике студенты проходят довольно продолжительный путь: начиная с теоретического освоения материала и методики проведения и заканчивая разработкой собственных методик и проведения их в студенческой группе.

Так, например, знакомство с методикой коллективного целеполагания начинается в начале курса «Практикум по решению профессиональных задач» на первом занятии со студентами. В процессе целеполагающей деятельности студентов и преподавателя вырабатываются цели совместной деятельности при изучении курса, определяются общие проблемы, над которыми необходимо работать, корректируется тематический план курса с учетом пожеланий студентов, их образовательных потребностей, каждый студент ставит перед собой лично значимую цель при освоении содержания курса. После этого студенты анализируют каждый этап проведения методики целеполагания с профессиональной педагогической точки зрения: учатся видеть смыслообразующие компоненты, цели и задачи, выделять этапы технологии, определять педагогические условия эффективности проведения и используемые преподавателем методы и приемы работы. Такое построение обучения мотивирует студентов к поиску теоретических предпосылок, объясняющих логику и смыслы подобной деятельности, студенты знакомятся с разными определениями понятия, общими подходами к целеполаганию, переосмысливают сложившиеся стереотипы собственного мышления и только после этого разрабатывают собственные методики целеполагания, которые сначала апробируются в группе, а затем дорабатываются и проводятся в классе с детьми. Такой способ построения занятий повышает мотивацию студентов, развивает их профессиональную на-

правленность, обеспечивает наиболее целостное освоение материала, осуществляя прямую взаимосвязь теории с практикой.

Принцип *вариативности* реализуется при организации учебных и внеучебных занятий студентов, при освоении содержания материала и организации самостоятельной работы студентов. Наибольшую сложность в этом направлении вызывает проведение лекционных занятий для большой студенческой аудитории, преподавательская деятельность при этом традиционно рассматривается как информационная, сводящаяся к чтению лекций и, соответственно, репродуктивной деятельности студентов.

Обеспечение индивидуального подхода к каждому студенту достигается посредством использования современных образовательных технологий, когда освоение лекционного материала происходит либо в группах, либо в парах, либо индивидуально, при этом студент занимает активную и самостоятельную позицию. Соответственно, меняется и позиция преподавателя: акценты смещаются в сторону сопровождения образовательной деятельности студентов, переходом от обучения к учению. При этом ключевое значение приобретает научно-методическое (учебные пособия, раздаточные материалы, компьютерные презентации и пр.) и техническое обеспечение процесса обучения.

Рассматривая возможности индивидуально-ориентированного образовательного процесса, следует акцентировать внимание на организации самостоятельной работы студентов, роль которой значительно возрастает. Самостоятельная подготовка к занятиям предполагает не только традиционные формы работы (чтение научно-методической литературы, разработка творческих проектов, написание портфолио), но и проектирование собственного профессионального развития (работа с картой профессионального роста).

Самостоятельная подготовка к семинарским занятиям предусматривает вариативность в выборе заданий, которые имеют несколько уровней: обязательные задания для всех, по выбору студентов и индивидуальные задания, – что позволяет не только оптимизировать обсуждение вопросов семинара, но и обеспечить индивидуально-ориентированный подход к удовлетворению образовательных потребностей каждого студента. Обязательные задания направлены на ознакомление с общими теоретическими

вопросами, базовыми концепциями и подходами. Задания по выбору студентов включают в себя как творческие задания, так и задания, направленные на развитие у студентов аналитического мышления, способности сопоставлять и сравнивать. Индивидуальные задания выполняются по желанию студента и способствуют более глубокому освоению содержания темы.

Проводимая таким образом работа обеспечивает индивидуализацию процесса обучения и, безусловно, имеет свои перспективы, одной из которых мы считаем организацию нелинейного обучения студентов, когда обучающимся предоставляется возможность разработать собственный индивидуальный образовательный маршрут

Библиографический список

1. Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2003.

©И. Г. Харисова

Индивидуализация самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин

Анализ программ педагогических курсов показывает наличие в содержании каждой из них возможностей для осуществления индивидуализации деятельности студента в процессе изучения. Конкретизировать указанные возможности можно в рамках следующих положений:

- в программе курса присутствует вариативный компонент как в содержательном, так и в организационном плане;
- наличие вариативности позволяет в некоторой степени обеспечить выбор студентами как уровня освоения материала, так и формы выполнения практических заданий;
- предлагаемые темы рефератов позволяют студентам выбирать и разрабатывать интересующие их проблемы;

- процесс написания курсовых и выпускных квалификационных работ строится на основе тесного индивидуального взаимодействия преподавателя и студента, основная форма – индивидуальная консультация.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что система индивидуализации работы студента существует и в основном работает, но она практически ничем не отличается от системы индивидуальной работы любого другого вуза.

Очевидно, что необходимо учитывать при организации данной работы специфику педагогического вуза и планируемого результата – подготовленность выпускника к реализации профессиональных функций. Следовательно, организуя работу со студентами в процессе преподавания педагогических дисциплин, необходимо сформировать у будущих специалистов умения индивидуализации работы со школьниками.

Для успешного формирования основных профессиональных компетенций студентам необходимо часть учебного материала осваивать в процессе самостоятельной работы. В учебных программах практически всех изучаемых в вузе дисциплин общепедагогического блока выделяются вопросы для самостоятельного изучения. К сожалению, не всегда уровень овладения самостоятельно изученным материалом является удовлетворительным: студенты механически заучивают текст учебника, не осознавая информацию, не представляя, как теория может быть использована в практической деятельности.

Вариантом решения указанной проблемы может стать индивидуализация самостоятельной работы студента, систематизация и совершенствование на этой основе средств организации данного направления деятельности студентов.

Одной из проблем проектирования процесса индивидуализации самостоятельной деятельности студентов является определение положений, которые смогут стать его концептуальной составляющей и помогут осуществить интеграцию усилий преподавателей по индивидуализации работы с будущими педагогами в вузе.

На данном этапе деятельности в направлении индивидуализации большее внимание уделяется методической составляющей

щей процесса, достаточно подробно проработаны формы и методы ее осуществления.

В качестве основных этапов организации работы преподавателя по индивидуализации определены следующие.

Первый этап: диагностика профессионального развития студента, будущего педагога. Целесообразно в начале учебного года на первом занятии проводить диагностику профессиональных качеств студента и составлять карту профессионального развития, состоящую из следующих разделов: диагностируемое качество, результат, полученный при самодиагностике, рекомендации по дальнейшему развитию. Идеальной моделью личности педагога может послужить общепедагогическая профиограмма, на содержание которой и следует ориентироваться, определяя уровень сформированности профессиональных качеств. В процессе работы со студентами карта корректируется и уточняется с учетом изменяющегося уровня подготовленности.

Второй этап: выявление проблем в профессиональном становлении будущего специалиста и разработка программы по их устранению. Работа на данном этапе начинается с составления «Мета-плана». На первом занятии студенты знакомятся с основным содержанием курса и выбирают для себя те темы, которые вызывают у них особый интерес, или те, которые хотели бы изучать углубленно. Перечень выбранных тем фиксируется и становится основой самостоятельной работы студента по курсу (все остальные темы курса студент может изучать на базовом уровне). Результаты изучения тем находят свое отражение в портфолио и в индивидуально выполненных заданиях к семинарам. В качестве примера можно предложить следующую форму планирования самостоятельной работы.

Тема	Цель изучения	Обязательная литература	Дополнительная литература	Форма представления в портфолио	Форма представления на семинаре	Сроки	Отметка о выполнении

На занятиях студенты, углубленно изучающие ту или иную тему, могут выполнять функцию консультантов. Результаты и содержание данного этапа целесообразно представлять в форме портфолио. Можно предложить следующую его структуру: резюме, карта профессионального развития, проблемы мета-плана, обозначенные студентом в плане самостоятельной работы, теоретический материал, классифицированный по проблемам, практические материалы, разработанные студентом, самоанализ процесса своего профессионального развития и внешние отзывы коллег о результатах работы.

Также проводится работа и с картой профессионального развития. В процессе обучения на каждом занятии проблемы в развитии профессиональных качеств, зафиксированные в карте, конкретизируются относительно целей и задач данного занятия. Практические задания студент выбирает с учетом обозначенных в его карте профессионального развития проблем и, выполняя их, повышает уровень своей подготовленности к решению отдельных профессиональных задач.

Другой вариант портфолио – тематическое, используется для систематизации работы студента над темами для самостоятельного изучения.

Портфолио оформляется в папке с файлами, отдельными для каждой темы, в рукописном или печатном варианте и может содержать ксерокопии журнальных и газетных статей, выписки из научно-методической литературы, материалы Интернета (с обязательным указанием источников).

Критерии оценки портфолио:

«3» - в папках представлена краткая информация по темам из рекомендуемой преподавателем литературы, имеется аннотация дополнительных источников. Портфолио выполнено на первом уровне сложности. По теме составлен список литературы (не менее 15 источников) с краткой аннотацией содержания каждого издания;

«4» - в папках представлена краткая информация по темам из рекомендуемой преподавателем литературы, имеется аннотация дополнительных источников; студент качественно анализирует весь представленный материал. Портфолио выполнено на втором уровне сложности. По теме написана статья, в содержании

которой дается сравнительно-сопоставительный обзор нескольких библиографических источников, раскрывающий основные точки зрения на проблему. К статье прилагается список использованной литературы;

«5» - в папках представлена краткая информация по темам из рекомендуемой преподавателем литературы, имеется аннотация дополнительных источников; студент качественно анализирует весь представленный материал; каждая тема сопровождается собственной схемой, программой, рекомендациями или советами по использованию предлагаемых материалов. Портфолио выполнено на третьем уровне сложности. В содержании темы выделена проблема, вызвавшая интерес у студента. В портфолио представлены результаты изучения обозначенной проблемы по следующему плану:

1. Обоснование актуальности проблемы.
2. Цель и задачи изучения проблемы.
3. Обзор основных точек зрения на решение данной проблемы.
4. Направления, формы и методы решения данной проблемы, предлагаемые в педагогической теории и практике.
5. Список литературы, использованной для изучения проблемы.

Преподаватель имеет право учитывать качество выполнения «портфолио» при оценке ответа студента на экзамене. Основные определения по темам для самостоятельного изучения включаются в словарь педагогических терминов.

Особого внимания требуют студенты, которые обучаются по индивидуальному графику. Совместно с ними преподаватель разрабатывает содержание графика работы и составляет индивидуальный план на основе содержания учебной программы по курсу.

Примерная схема индивидуального плана работы студента
 ФИО студента _____
 Группа, факультет _____
 Дисциплина _____
 Преподаватель, ведущий курс _____
 Форма итоговой аттестации _____

Тема по программе	Отчет по теории (форма, сроки)	Оценка	Практические задания по теме	Сроки представления	Отметка о выполнении

Третий этап: контроль и коррекция. Необходим для того, чтобы, с одной стороны, студент мог отслеживать и своевременно оценивать результаты своего труда, с другой стороны – обеспечивает систематическую и объективную оценку усилий студента преподавателем. В этом поможет использование карты оценки и самооценки для подведения итогов занятия.

ФИО, группа _____
 Тема _____

Теоретический материал		Выполнение практических заданий в группе			Выполнение индивидуальных заданий	
Само-оценка	Тест	Само-оценка	Оценка группы	Оценка преподавателя	Само-оценка	Оценка преподавателя
Аспекты темы, вызвавшие затруднения при подготовке к занятию		Аспекты темы, оставшиеся непонятными после занятия.			Аспекты темы, вызвавшие интерес.	
Профессиональные проблемы, которые могут быть решены на занятии				Профессиональные проблемы, решенные в процессе изучения темы		

В начале занятия каждый студент оценивает степень своей подготовленности по основным параметрам, в конце – оценка выставляется микрогруппой и преподавателем. Результаты оценки фиксируются в портфолио и используются при самоанализе индивидуальной образовательной деятельности на занятии.

Проводимая таким образом работа позволит максимально индивидуализировать процесс и показать значимость получаемых в процессе самостоятельной работы по предмету знаний каждому студенту.

Вклад К. Д. Ушинского в развитие теории самовоспитания

Теория самовоспитания имеет историю нескольких тысячелетий, но вклад К.Д. Ушинского в эту теорию уникален. Для того, чтобы подчеркнуть важность его роли, следует вспомнить то, что уже было известно до него в учении о нравственности и самовоспитании.

Каждый человек такой, какой он есть: многогранен, интересен, труден. У каждого разные сущностные силы, пути реализации собственных возможностей, у каждого своё предназначение, каждый способен, но способен по-своему.

Посмотрев на всю историю человечества, мы обнаружим, что в ней яркими страницами остались деяния тех, кто создал само себя личностью. Да и жизнь великих людей, начиная от учителей человечества и заканчивая теми, кого мы именуем создателями искусств, показывает, что они стали именно такими благодаря работе над собой.

В древнегреческой эпической литературе сохранились сведения о системе нравственного воспитания пифагорейцев в учебных заведениях (гетериях). Более того, само обучение и воспитание предполагало формирование потребности в самосовершенствовании, подготавливало к процессу самовоспитания и в стенах школы, и в жизни в целом. Развивали умение молчать, слушать; способность видеть свои слабости, недостатки и уже в детские годы – владеть своими страстями, эмоциями, желаниями.

Идеи самосовершенствования присутствовали и в иезуитской педагогике. К.Д. Ушинский ценил в особенности идею душевной стойкости. Он говорил, что стойкость души является основой, залогом того, что ни обстоятельства, ни случай не собьют человека с пути.

Говоря о самовоспитании, К.Д. Ушинский подчёркивал, что в каждом человеке заложены богатые россыпи алмазов, которые нужно отполировать и дать им возможность засиять. Это можно сделать только в процессе самовоспитания. «Плохо то воспитание, – говорил К.Д. Ушинский, – которое не подводит ребёнка к мысли и далее работе по самосовершенствованию».

«Как мышцы (они же есть у всех от рождения) не развиваются, атрофируются, так и таланты, если их не развивать, чахнут, гибнут вместе со смертью человека. Любые задатки, а нравственные есть у всех от рождения, превращаются в способности только в том случае, если человек постоянно с достаточным напряжением занимается над их развитием». Основой самовоспитания К.Д. Ушинский считал «вечно не стареющие детские души».

Проблема самовоспитания рассматривалась по-разному и разными мыслителями, но все они сходились в одном – самовоспитание необходимо для развития личности ребёнка; для улучшения нравственных качеств человека и общества в целом. К.Д. Ушинский, в свою очередь, уверен – без самовоспитания процесс воспитания беспомощен; человек не может состояться как личность без целенаправленной работы над собой, хотя и природа многое в него вложила.

Библиографический список

1. К.Д. Ушинский и русская школа [Текст] / под ред. Е.П. Белозерцева. – М., 1994.
2. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии [Текст] / Константин Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

**Использование различных типов абстракций
в учебно-воспитательном процессе**

Во многих науках изучение или представление действительного объекта затруднено, поэтому используется такая операция, как моделирование. Согласно определению В.А. Штоффа, модель – это мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [3]. Существуют разные виды объектов такого рода, но все они, по Е.Н. Степанову, обладают определенными общими признаками: соответствие, подобие системе-оригиналу, целенаправленность, нейтральность по отношению к субъективным оценкам, абстрагирование от некоторых деталей

оригинала [1]. В процессе исследования нами была предпринята попытка показать, как могут создаваться модели в дидактике и в теории воспитания, согласно последнему признаку. Абстрагированием (или абстракцией) называется мысленное отвлечение от тех или иных сторон, свойств и связей предмета с целью выделения существенных и закономерных признаков. Само это отвлечение может проявляться в разнообразных вариантах, и существуют следующие типы абстракций: реистическая (выделение элемента из комплекса других элементов), атрибутивная (придание атрибута), реляционная (установление одной вещи к другой в качестве отношения) [2].

Имея представление о типах абстракций, мы уже можем рассмотреть вопрос: как вышеупомянутые типы могут найти отражение в дидактике и теории воспитания? В дидактике реистическая абстракция применяется как в отношении конкретных приемов преподавания, так и в целом при организации образовательного процесса, ее примером может служить изоляция. Например, в системе «Солнце – Земля» это игнорирование внешних гравитационных воздействий, в экологии это выявление законов функционирования отдельной популяции без учета ее связей с другими популяциями и биосферой в целом. При этом в процессе преподавания область тех связей, которые подлежат игнорированию, постепенно сужается (при изучении закона Ома вначале он рассматривается для участка цепи, а только потом – для полной цепи). Что же касается образовательного процесса в целом, то здесь реистическое абстрагирование находит применение при игнорировании связи между различными видами образования, например, формальным и неформальным. Как правило, при организации формального обучения оно рассматривается изолированно, то есть не принимается во внимание дополнительная домашняя подготовка.

В теории воспитания реистическая абстракция проявляется похожим образом. Известно, что существует школьное, семейное, общественное и иные типы воспитания; иначе говоря, любой человек подвергается воздействию разнообразных внешних факторов. Отследить все эти факторы нет возможности, то есть иные факторы исключаются из рассмотрения. Обычно это факторы, связанные только с самой педагогической системой и к внешней среде не имеющие отношения.

Таким образом, здесь прослеживается создание модели при помощи реистической абстракции. Однако в процессе воспитания обычно принимают некоторые условия, при которых исследователь и педагог вправе учитывать незначительные отклонения, вызванные внешними факторами.

Е.Н. Степанов выделяет несколько условий, например, ознакомление школьников с окружающей средой или ее педагогизация [1]. Если в создаваемую модель воспитательной системы войдет хотя бы одно из этих условий, то появляется право сказать, что факторы внешней среды могут не учитываться как нечто обособленное, поскольку поправка на них уже сделана ранее. Допустим, педагогизация окружающей среды предусматривает приближение ее влияния к влиянию воспитательной системы. Это значит, что, зная, как влияет сама воспитательная система на личность воспитуемого, мы можем сказать: действие окружающей среды аналогично и не требует специального изучения.

Атрибутивная абстракция является тесно связанной с приданием атрибута тому явлению, которое мы изучаем или хотим получить. В дидактике она используется при формулировке многих краеугольных понятий; особенно велика ее роль в геометрии, которая, по определению, оперирует с абстрактными величинами (точка, прямая, плоскость). Подобно реистическим абстракциям, разобраным ранее, применение атрибутивных абстракций видоизменяется в процессе изучения многих курсов.

В дидактике и теории воспитания подобные абстракции используются в целеполагании, и цель здесь выступает в качестве атрибута. Оценивая уровень знаний, умений и навыков или уровень воспитанности, мы сталкиваемся с тем, что проверить знания в полном объеме на контрольных мероприятиях затруднительно (хотя бы из-за ограничения времени). При изучении же эффективности воспитательной работы мы вынуждены всегда с той или иной долей условности называть те или иные критерии критериями «хорошей» или «плохой» воспитанности, имея в виду не только внешние признаки, но и их нравственную подоплеку. Определенному результату, который мы получаем, придается *атрибут критерия*, по которому можем оценить выход системы. Некоторая относительность данных критериев ввиду их несовершенства еще раз подчеркивает, что в данном случае перед нами налицо построение

идеализированного объекта, то есть модели, полученной путем атрибутивного абстрагирования. Оно может быть направлено на различные объекты и выражено с разной полнотой, что отражает стремление конкретнее или отвлеченнее определить выход образовательной или воспитательной системы.

Последний вид абстракции – реляционная – говорит о признании той или иной связи между двумя объектами или явлениями. В преподавании гуманитарных дисциплин роль этих абстракций особенно велика. Так же, как и прочие типы, реляционная абстракция подвергается корректировке с течением времени; так, в средних классах общеобразовательной школы может сообщаться об одной гипотезе, касающейся причины исторического события, в старших же классах таких гипотез перечисляется несколько, обычно с указанием более вероятной. В теории воспитания и дидактике реляционная абстракция появляется всякий раз, когда выдвигается какой-либо краеугольный принцип организации учебно-воспитательного процесса. Условно принимается, что при проведении в жизнь данного принципа априори возникнет причинно-следственная связь, итогом которой будет создание определенного уровня знаний или нравственных ценностей. Если мы предположим, что такой связи нет, то, очевидно, человек выпадает из системы и ее элементом не является. То же самое относится к организации обратной связи в образовательной или воспитательной системе, то есть в реляционной абстракции подразумевается, что применение определенных санкций или контрольно-измерительных мероприятий позволит поддержать ее устойчивость.

Библиографический список

1. Воспитательная система школы: аспект моделирования [Текст] / авт.-сост. Е.Н. Степанов, Л.В. Байбородова, С.Л. Паладьев. – Псков: ПОИПКРО, 1994. – 93 с.
2. Дмитриевская, И.В. Системный подход к абстрагированию [Текст] / И.В. Дмитриевская // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 153 – 171.
3. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М.-Л.: Наука, 1966. – 302 с.

Критерии оценивания профессиональной компетентности молодого преподавателя педагогического колледжа

В связи со сменой образовательной парадигмы, отражаемой в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, вся система образования находится в состоянии поиска путей повышения качества образования, отвечающего требованиям современного общества. Один из векторов этой модернизации ориентирован на переход к компетентностному подходу, направленному на формирование профессиональной компетентности. Он освещался в работах Е.А. Генике, Л.С. Гребнева, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной и др.

Наше исследование представляется актуальным не только с точки зрения усиления интереса к компетентностному подходу. Для стран с рыночной экономикой (особенно в ситуации глобального кризиса) характерен вопрос о повышении конкурентоспособности специалистов, что закономерно влечет за собой проблему определения критериев качества профессиональной деятельности и стремление количественно оценить это качество.

Понятие «*компетентность*» происходит от латинского корня *compete*, и в работах современных ученых (А.С. Белкина, Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеер, С.А. Дружилова, В.И. Кашницкого, И.В. Крупина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.Н. Олейниковой, С.В. Степанова и др.) не имеет однозначного толкования. Следует отметить, что и представления о профессиональной компетентности педагога претерпели значительные изменения: от разработки основ формирования педагогической направленности (С.Т. Каргин, А.А. Орлов) и развития профессионально важных качеств и личности в целом (Е.П. Белозерцев, И.А. Колесникова, А.Е. Кондратенков, Н.В. Кузьмина, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин) к анализу психологических основ профессиональной деятельности педагога (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [1. С.59.]. Мы рассматриваем *педагогическую компетентность* как интегральное качество личности педагога, гармонично сочетающее в себе совокупность профессиональных знаний, умений, опыта отношений, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, эффективного решения педагогических задач.

Формирование профессиональной компетентности происходит в процессе взаимодействия с педагогами еще в условиях профессионального образовательного учреждения, и ведущая роль здесь принадлежит практике, но важнейшим этапом развития профессионализма становится непосредственная самостоятельная работа педагога в образовательном учреждении.

Вопрос о диагностике результативности педагогической деятельности возникает преимущественно в связи с необходимостью аттестации педагога. Но общество предъявляет высокие требования к работнику с первых дней его профессиональной деятельности, не предоставляя срока адаптации для приобретения достаточного профессионального опыта, позволяющего аттестоваться на квалификационную категорию. Задача выявления уровня профессиональной компетентности молодого специалиста с целью определения дальнейших путей сопровождения профессионального роста начинающего педагога представляется нам актуальной. Разработанные критерии диагностики развития профессиональной компетентности преподавателя средней общеобразовательной школы не позволяют в полной мере отразить специфику профессиональной деятельности преподавателя среднего профессионального образования (СПО).

Нами разработана система оценки профессиональной компетентности молодого преподавателя педагогического колледжа на основе методики оценки работы учителя (МОРУ), предложенной представителями американской ассоциации гуманистической психологии (Хазарт и др.), затем модифицированной, адаптированной и апробированной Л.М. Митиной [2. С.28-33.]. Методика составлена с учетом принципов уровневой дифференциации, комплексности, систематичности, объективности, прозрачности и направлена на выявление индивидуального уровня проявления преподавателем педагогической компетентности.

Анализ комплекса современных требований к профессиональной деятельности преподавателя СПО позволяет выделить семь компонентов профессиональной компетентности и конкретизировать каждый рядом показателей:

1) методологический компонент (специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины, которая включает в себя наличие базовой педагогической культуры, знание концеп-

туальных основ и положений преподаваемой дисциплины, умение устанавливать внутри- и межпредметные связи, общую эрудированность);

2) проектный компонент (компетентность в области целеполагания, планирования, проектирования, моделирования и конструирования педагогического процесса);

3) коммуникативный компонент (психолого-педагогическая компетентность, проявляющаяся в открытости, бесконфликтности в общении, демонстрации энтузиазма в изучении темы, осуществлении взаимодействия с учетом личностных, половозрастных, индивидуальных особенностей, знание возрастной психологии, соблюдение требований к грамотности, выразительности, логичности устной речи);

4) организационный компонент (управленческая компетентность в области руководства познавательной деятельностью студентов с учетом их возможностей и способностей, руководства профессиональной практикой студентов, научно-исследовательской работой учащихся, формированием личности будущего педагога в учебной и внеучебной деятельности, его профессионально-личностным ростом);

5) методический компонент (компетентность в области способов формирования знаний, умений, применения современных образовательных технологий, умения оценивать работы учащихся своевременно, гласно, объективно, подводить итоги занятия, актуализируя достижения учащихся, определять им перспективы самообразования);

6) рефлексивный компонент (аутопсихологическая компетентность в области объективного анализа достоинств и недостатков своей профессиональной деятельности и ее результатов, умение видеть альтернативные действия, которые позволят в следующий раз качественно улучшить результаты);

7) личностный компонент (компетентность в области профессионально-личностного самосовершенствования).

Совокупность разработанных показателей по каждому критерию позволила оценить развитие профессиональной компетентности молодого педагога в соответствии с одним из трех уровней (минимальным (1 балл), продвинутым (2

$$X = \frac{x \cdot n1}{n} \cdot 100$$

ности молодого педагога в соответствии с одним из трех уровней (минимальным (1 балл), продвинутым (2

балла), высоким (3 балла)). Относительный балльный показатель суммируется и переводится в процентный по формуле, где X – показатель развития в %, m – число баллов, набранных педагогом, n – максимальное число баллов для данного компонента.

В связи с неоднородностью состава педагогов, которых мы считаем начинающими работать в СПО (это и педагоги-стажеры, пришедшие сразу после окончания высшего учебного заведения, и молодые педагоги, обучающиеся заочно в вузе, и преподаватели, имеющие педагогический стаж, но ранее не работавшие в сфере профессионального образования, и преподаватели, имеющие длительный перерыв, по разным причинам, в педагогической деятельности), уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности у разных категорий педагогов отличаются от 10 до 30%.

Развитию профессиональной компетентности начинающего педагога с учетом его индивидуальной траектории способствует система педагогического сопровождения как самостоятельная сфера педагогической деятельности, порожденная гуманизацией образования (Н.В. Афанасьева, О.С. Газман, Н.Г. Битянова, Е.И. Казакова, И.Г. Назарова, М.С. Полянский и др.). Мы понимаем сопровождение как управленческую технологию организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающего благоприятные условия для развития личностных и профессиональных компетентностей педагогов.

Библиографический список

1. Белкина, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. [Текст] \ А.С. Белкина. - Челябинск, 2004.
2. Митина, Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя [Текст] \ Л.М. Митина. – Кемерово, 1996.

©К. М. Герасименко

Проблема организации обучения студентов-заочников педагогического вуза

Заочная форма обучения является частью системы непрерывного образования. Она обеспечивает возможность каждому, кто обладает достаточными способностями, подняться на любой обра-

зовательный уровень независимо от места проживания, социального положения, языка общения, пола и возраста. Ее гибкость и экономическая эффективность используются в ходе реализации широких государственных программ повышения общеобразовательного уровня и профессиональной подготовки населения.

Анализ практики реализации заочной формы обучения в высшем образовании позволяет сделать вывод о том, что получение образования высокого уровня без отрыва от производства на сегодняшний момент очень актуально. Возросло количество студентов заочных отделений, которые нуждаются не только в повышении своей профессиональной квалификации, но и в ее приобретении, обнаруживается тенденция снижения возраста обучаемых. Если раньше существенным для обучения без отрыва от производства являлось участие студентов в производственной деятельности, соответствующей профилю, то сейчас число таких студентов значительно сократилось.

Заочное обучение имеет свои специфические особенности, отличающие его от других форм обучения. Спецификой его является, прежде всего, сокращенное количество аудиторных часов, выделенных на учебные занятия, преобладание самостоятельной работы студентов в процессе обучения. В связи с этим основная задача аудиторных занятий - направить и рационально организовать самостоятельную работу студентов.

Очные занятия носят в основном направляющий характер. Они дают четкое представление об изучаемой дисциплине, об ее практическом значении, разъясняют сущность наиболее сложного материала, то есть подготавливают студента к основной форме его учебы - самостоятельным занятиям. Основная задача семинаров, практических и лабораторных занятий в системе заочного обучения - способствовать более глубокому усвоению ранее полученных знаний и главным образом приучить студентов к самостоятельной работе. Поэтому специфика заочного обучения требует, прежде всего, четкой организации и проведения сессий, чтобы этот сравнительно небольшой период времени пребывания студентов в стенах учебного заведения был использован с максимальной пользой.

Отсутствие постоянной обратной связи в системе "преподаватель - студент" в значительной степени меняет структуру управления учебной деятельностью, оно становится часто опосре-

дованным, менее конкретным и оперативным. Большой вес приобретают промежуточные формы контроля, исключительно важное значение придается разработке и внедрению эффективных технологий самоконтроля. В условиях безотрывного обучения вырабатывается новый стереотип поведения преподавателя и студента. Акценты в деятельности преподавателя смещаются в область разработки методического и дидактического обеспечения учебного процесса, организации самостоятельной работы обучающихся.

Важные дидактические положения и выводы по вопросу совместной деятельности педагогов и студентов содержатся в ряде научных публикаций. Так, В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур подчеркивают необходимость систематически обучать студентов самоконтролю и самокоррекции знаний, умений и навыков. На важность правильной организации самостоятельной работы студентов указывает Б.П.Есипов, который утверждает, что это позволит развернуться индивидуальности каждого обучающегося. Важнейшим условием для этого является умение возбуждения и поддержания интереса к знаниям и занятиям. Только при достаточном внимании преподавателя к организации самостоятельной работы студентов можно достичь действительно сознательного и прочного усвоения знаний.

На основе изученной литературы и анкетирования, проведенного среди студентов 2-5 курсов заочного отделения педагогического университета им. К.Д.Ушинского, мы выделили ряд противоречий, существующих в реальной практике:

- между ориентацией на высокий уровень подготовки специалистов и низким уровнем опорных знаний обучаемых;
- между усилением внимания и переносом акцента на самостоятельную познавательную деятельность студентов и отсутствием знаний и умений по организации самостоятельной познавательной деятельности;
- между необходимостью управления учебно-познавательной деятельностью студентов и трудностями его реализации в межсессионный период;
- между необходимостью учета педагогом специфики заочного обучения и неполным соблюдением этого условия.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что проблема подготовки студентов вуза по заочной форме обучения

требует своего дальнейшего рассмотрения и решения в научных исследованиях и практической реализации путей совершенствования дидактического обеспечения вузовского заочного учебного процесса. Такими направлениями совершенствования могут стать компьютеризация образовательного процесса, включение активных методов обучения, создание методических материалов, дающих возможность студенту в автономном режиме, при минимальном контакте с преподавателем, освоить дисциплину в соответствии со стандартом.

При этом учебный процесс должен иметь электронное обеспечение, дидактический аппарат которого явится инструктивным указанием к организации познавательной деятельности студентов.

Библиографический список

1. Горелова, Т.И. Совершенствование дидактического обеспечения заочного обучения студентов [Текст] // Образовательные технологии. – 2008. - № 3. - С.69-73.
2. Сибирцева, Г.А. Вопросы качества профессионального образования по заочной форме обучения [Текст] // Образовательные технологии. - 2008. - № 2. - С. 11-115.

© Л. А. Щелкунова

Современные подходы к организации духовно-нравственного воспитания учащихся

В настоящее время происходит перемещение актуальных проблем педагогики в сферу нравственного потенциала педагогической деятельности, духовного развития личности, её самоопределения и самореализации. Школе завтрашнего дня необходимо утвердить в учениках стремление к истине, правде, добру и красоте.

Назрела необходимость в целостной системе духовно-нравственного воспитания учащихся с 1 по 11-й класс, с помощью которой ученик мог бы постичь важность и справедливость гуманистических основ жизни человека, почувствовать меру своей ответственности в их реализации в обществе, осознать значимость чувства собственного достоинства в моральном самоопределении.

Сегодня особенно нужна активная работа разума школьника и его души, нужно особо выделенное время и специальные усилия, чтобы процесс освоения нравственности был не кратковременным и стихийным, а глубоким и долговременным.

Повышение воспитательного потенциала учебно-воспитательного процесса можно рассматривать в разных аспектах. Прежде всего, педагогу целесообразно проанализировать, какие подходы следует учитывать при организации духовно-нравственного воспитания учащихся. Сегодня особенно важно обеспечить реализацию следующих подходов:

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

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

- культурологического, который осуществляется через вхождение ребенка в контекст культуры вместе с педагогом. Культура рассматривается как система ценностей, приобщение к культуре формирует у человека ценностные потребности и ценностные ориентации.

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев считают, что культурологический подход в педагогике имеет три взаимосвязанных аспекта: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий.

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности.

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет нравственность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов [Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич]. Таким образом, освоение личностью культур предполагает освоение его способов практической деятельности и наоборот.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе объективной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества [К. А. Альбуханова-Славская]. В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культурологического подхода в педагогической теории и практике требует учета связей культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью.

Определим ряд направлений и средств повышения духовно-нравственного потенциала учебно-воспитательного процесса с учетом вышеизложенных подходов.

1. В работе с учащимися целесообразно создавать созидательную доминанту, что предполагает:

- активное привлечение подростков к разработке, осознанию, внутренней обоснованности норм, применяемых в той или иной воспитательной системе, на создание опыта деятельности отношений, содержащих нравственное начало;

- развитие способности к рефлексии над моральными последствиями своих поступков по отношению к другим людям и себе самому;

- на формирование механизмов саморегуляции, торможения;

- создание педагогической атмосферы, поддерживающей у подростка чувство самоуважения, собственного достоинства, самооценки, поскольку, не пережив в опыте состояния человеческой значимости, школьник не сможет впоследствии актуализировать его по отношению к другим людям.

2. В нравственном воспитании учащихся первоочередными являются следующие задачи:

- формирование у школьников мотива совершенствования своих нравственных качеств, интереса к своему внутреннему миру;

- изучение совокупности моральных правил и норм, определяющих социально приемлемый характер поведения в социокультурном пространстве, которое осваивает ребенок на каждом из конкретных этапов своего развития;

- формирование чувства личной нравственной ответственности за позицию, выбранную в условиях, предоставляющих вариативность и свободу действий;

- активное привлечение учащихся к разработке норм отношений, регламентирующих взаимодействие всех участников школьного сообщества (дети, взрослые, учителя, учащиеся, родители), создание традиций, определяющих специфику «духа школы», класса, его нравственно-интеллектуальное поле.

3. В школьном возрасте важно обеспечить как можно более интенсивное освоение источников нравственного, духовного развития. Ими могут стать:

- историко-культурное наследие человечества, дающее материал для изучения и оценки моральных последствий человеческих деяний, нравственной борьбы личности, противостояния различных систем ценностей;

- народные традиции, в концентрированном виде сохраняющие лучшие, целесообразные образцы нравственных проявлений, органичные для человека той или иной национальности;

- классические произведения искусства, ибо, по словам Г. Гессе, «нравственность – это всякий классический жест культуры, это сжатый в жест образец человеческого поведения». Кроме того, в классике находят отражение все извечные нравственные, «вечные» вопросы, которыми мучается человечество;

- религиозные заповеди;

- философские идеи, касающиеся смысла бытия, этических норм.

Необходимо подчеркнуть, что взаимодействие с перечисленными источниками продуктивно, если оно осуществляется подростком в режиме диалога, находит внутренний отклик, резонирует с актуальными интересами и потребностями.

Реализация вышеизложенных положений предусматривает использование соответствующих технологий, которые существенным образом перестраивают учебно-воспитательный процесс, обеспечивая высокий воспитательный результат школьников.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980.
3. Бондаревская, Е.В. Основные подходы к совершенствованию современного воспитания (личностно-ориентированное воспитание) [Текст] / Е.В. Бондаревская // Известия международной Славянской академии образования им. Я.А. Коменского. – 2003. -№1. – С.14-19
4. Слостенин, В.А. и др. Педагогика [Текст]: учебн. пособие для студ. пед. уч. зав./ В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003.

©А. П. Чернявская

Повышение квалификации в профессиональном развитии педагога

Профессиональное развитие учителя являлось одним из важных предметов внимания как самой школы, так и педагогической науки. Педагог не может останавливаться в своем развитии в силу нескольких причин, среди которых необходимость соответствовать уровню развития общества, социальной ситуации, знать и передавать детям новое в своей предметной области, использовать в своей работе новые методические и дидактические приемы и др.

Цель деятельности учителя в современном ее понимании (как развитие компетентностей учащихся) вступает в противоречие с имеющимися у педагогов способами достижения цели (системой методов и средств традиционной педагогики). Система новых средств существует, она разработана. Но просто выучить ее нельзя, поскольку она базируется на новых методологических и деятельностных основах. Для того, чтобы освоить новую систему средств необходимо принять эти основы. Принятие возможно только через «проживание» этих основ, ведущее к изменению у педагога позиции. Следовательно, речь идет о систематической работе, которая включает в себя:

- изучение новых форм и методов работы,
- внедрение их в практику собственной деятельности,
- анализ, рефлексию, коррекцию внедрения,
- перевод новых форм и методов работы в рутинную практику.

Процесс изменений в этом случае может растянуться на несколько лет и должен проходить через разные формы профессионального развития - повышение квалификации (может быть, не единожды) с отрывом от работы, повышение квалификации на месте, постоянно действующие методические семинары и объединения в стенах школы и др.

В статье мы попробуем определить место курсов повышения квалификации в этом процессе. Прежде всего, необходимо определить специфику деятельности системы повышения квалификации.

1. Отсутствие стандартов подготовки, что, с одной стороны, является благом, так как не регламентирует работу и дает возможность сделать ее более гибкой, соответствующей потребностям и запросам обучающихся. С другой стороны, отсутствие стандартов может привести к тому, что некоторые важные аспекты обучения не будут учтены в программах.

2. В качестве субъектов обучения выступают взрослые люди, с уже сформированными знаниями, опытом, системой ценностей и взглядами на процесс преподавания. В этой связи необходимо:

А) строить обучение на иных, по сравнению с обучением детей и студентов, принципах, среди которых ведущими становятся

(С.И.Змеев, Т.Г. Браже, А.А. Вербицкий) приоритет самостоятельного обучения, диагностичность, опора на опыт обучающихся, совместная деятельность преподавателя и обучающихся, индивидуализация подготовки, элективность, обязательное закрепление результатов подготовки в практике в процессе обучения, рефлексивность.

Б) учитывать опыт и возрастной период обучающихся. J. Vonk выделил следующие фазы профессионального развития учителя:

- предпрофессиональная фаза (первоначальное профессиональное обучение),
- предварительная фаза (первый год работы),
- фаза вхождения в профессию (второй - пятый год работы),
- первая профессиональная фаза (продолжается обычно до достижения учителем 40-летнего возраста),
- фаза переориентации в профессии (кризис середины жизни и последующие за ним годы),
- фаза инерции (начинается обычно за 2 - 3 года до ухода на пенсию).

На второй и третьей фазе развития педагога мало чем отличаются от студентов - они активно учатся, впитывают чужой опыт, не всегда адекватно анализируют собственный опыт, у них происходит развитие личностных и профессиональных характеристик. Они, как правило, не против оценок со стороны и не всегда могут оценить их справедливость. Происходит своего рода стереотипизация собственного профессионального опыта, определение того, «как надо» работать.

На первой профессиональной фазе отношение педагога к повышению квалификации различно. Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет уже по-иному воспринимают себя в профессии. Для них повышение квалификации - способ разрушить профессиональные стереотипы, осознать возможности творчества в профессии. У них уже достаточно опыта, который они отстаивают и защищают, иногда излишне критикуя более консервативных коллег (включается в действие механизм собственных изменений за счет критики в других того, что неприятно у самого себя). При стаже

работы более 10 лет включается в действие непреодолимое желание поделиться своим опытом, осмыслить его, обобщить. Важно понять, что на данном этапе педагог более склонен работать в рамках только своего опыта, для него опыт других и теоретический материал курсов – основа анализа именно себя.

При вхождении в фазу переориентации в профессии возникает ощущение достижения вершин собственных профессиональных возможностей, устойчивости собственного положения, кристаллизация системы ценностей. Это ведет, с одной стороны, к стабилизации и успокоению в профессии, что является положительным моментом для работы с такой возрастной категорией. С другой стороны, результатом является страх перед новшествами, иногда их отторжение (мы и так все знаем и все уже испытали), повышенный уровень тревожности учителя, озабоченности. В фазе инерции (подчеркнем, что она начинается именно за 2-3 года до предполагаемого педагогом ухода на пенсию) педагоги чаще всего не склонны к изменениям в работе. Знания, получаемые на курсах, они воспринимают пассивно.

3. Отдельно необходимо выделить различия в профессиональной направленности педагогов. В одной и той же группе могут оказаться приверженцы (или даже апологеты) репродуктивных методов преподавания, которые считают, что все новшества ведут к потере качества знаний учащихся и поэтому отвергают новшества; педагоги, давно и эффективно использующие в своей деятельности современные технологии и понимающие преимущества компетентностного подхода в обучении. Большинство же группы, как правило, составляют учителя, находящиеся на том или ином этапе перехода к компетентностному преподаванию и обладающие различным уровнем теоретической подготовки. В этих условиях преподавателю мало найти «золотую середину» и ориентироваться на большинство аудитории. Необходимо найти методы работы с каждой категорией слушателей.

Вернемся к вопросу о месте курсов повышения квалификации в процессе профессионального развития учителя. С нашей точки зрения, повышение квалификации особенно актуально тогда, когда необходимо:

- дать толчок к изменениям. Знания, полученные в процессе подготовки, и опыт коллег помогут сформировать мотивацию к

изменениям. В том случае, если курсы проводятся в несколько этапов, возникает возможность опробовать новый опыт и провести его первичный анализ;

- закрепить происходящие изменения. Статистика говорит о том, что после курсов повышения квалификации большинство учителей использует не более 20% полученных знаний и то от случая к случаю. Если педагог через какое-то время снова оказывается в системе повышения квалификации вне своего учреждения, то его мотивация к внедрению инноваций значительно повышается и он делает значительный шаг в профессиональном развитии;

- осознать уже происшедшие изменения, транслировать свой опыт коллегам.

Очевидно, что при всей разнородности групп обучающихся и стремлении преподавателя к индивидуализации работать придется со всей группой. Реализовать перечисленные выше принципы и учесть все особенности группы возможно при использовании адекватных методов обучения и системы оценивания деятельности обучающихся.

Анализ эффективности форм повышения квалификации и переподготовки учителей (табл. 1) показал, что наиболее эффективными формами для уже работающих педагогов являются формы, основанные на осознании собственного опыта и дополнении его новыми знаниями – приобретение опыта во время работы в школе (американская система супервизорства обязательно включает в себя регулярную рефлексию собственного опыта работы) и изучение отдельных, наиболее важных для педагога аспектов на курсах переподготовки. Традиционные формы, такие как курсы переподготовки со стандартной программой, посещение других школ и семинары в школе, оказались наименее эффективными (с эффективностью не более 37%).

Таблица 1

Эффективность различных форм повышения квалификации учителей

Способы повышения квалификации	% эффективности
Отдельные аспекты на специальных курсах переподготовки	83
Приобретение опыта во время работы в школе	63
Полностью курсы переподготовки	37

Посещение других школ и знакомство с работой других учителей	36
Случайные курсы и литература	30
Семинары в школе	25

Менее эффективными признаны "посещения других школ с целью освоения их опыта", "участие в качестве наблюдателей на собраниях, проводимых другими учителями", "разговоры с другими учителями".

Опытные и квалифицированные педагоги, применяя известные методические приемы и теоретические знания, никогда не делают это механически. Они варьируют и модифицируют приемы, дополняя их и соединяя приемы различных методических течений в одну свою систему работы. Следовательно, система оценивания опыта учителей и их работы на курсах повышения квалификации предполагает:

- Непредвзятую оценку людей, вне сложившихся отношений и стереотипов.
- Оценку не сиюминутных отношений и эмоций, а того, как то или иное событие или действие учителя сказывается на конечных итогах его работы и влияет на развитие школы.
- Оценку не только профессионального роста, но и личностного развития учителя.
- Выделение особого времени для бесед на профессиональные темы, обсуждения, оценивания.
- Открытость оценивания и соблюдение принципов этики, как общей, так и профессиональной: оценивание не совершается в тайне от учителя, которого оценивают; каждый работник предварительно ознакомлен с тем, что от него ожидают и по каким критериям его будут оценивать; периодическое ознакомление коллектива с тем, что уже достигнуто и как коллектив школы продвигается в достижении намеченных целей.
- Регулярность оценки, определения сильных и слабых мест в работе.
- Оказание конструктивной поддержки учителям в их развитии.

Результатом учета особенностей слушателей системы повышения квалификации, применения соответствующих методов обучения и стратегий оценивания будет в том числе и достижение современных тенденций в образовании (А.А. Вербицкий).

Первая тенденция - осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки, - между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности производственных ситуаций, что легло в основу формирования нового типа обучения - знаково-контекстного.

Вторая тенденция - индустриализация обучения, то есть его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

Третья тенденция - переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся, другими словами, тенденция перехода от "школы воспроизведения" к "школе понимания", "школе мышления".

Четвертая тенденция соотносится с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных, контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым. Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится "с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучаемых".

Подсекция 2. Организация учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений

© Е. В. Атургашева

Историко-философские концепции подготовки воспитателей к организации деятельности дошкольников

Проблема подготовки воспитателей к организации деятельности дошкольников и, в частности, изобразительной деятельности достаточно актуальна в настоящее время. Для качественной подготовки специалистов необходимо решение психолого-педагогических вопросов: определение содержания образования, его целей и задач, путей, форм, методов и приемов обучения, а также технологии формирования умений и навыков у студентов. Но для того, чтобы решить все эти вопросы на современном этапе, необходимо обратиться к истории становления дошкольной педагогики и в частности к истории подготовки к руководству изобразительной деятельностью дошкольников в дореволюционный, послереволюционный период, а также коснуться тенденций настоящего времени.

Разработка методики обучения дошкольников в Западных странах и России.

Идеи детского воспитания возникли в трудах философов Древней Греции Демокрита, Платона, Аристотеля. Они придерживались точки зрения о всестороннем, гармоничном развитии ребенка. В эпоху Возрождения идеи педагогов-гуманистов были направлены на воспитание жизнерадостных людей, обладающих многосторонними интересами. В этот период большую роль в обучении отводилось наглядности. В работах великого чешского педагога Я. А. Коменского подчеркивалось огромное значение учителя, его деятельности. Он считал, что наиболее опытные, знающие учителя должны заниматься с начинающими, так как очень важно направить первые шаги ребенка. В своем сочинении «Материнская школа» он отмечал, что необходимо учитывать не только возрастные, но и

индивидуальные особенности детей, игровую основу обучения. Великий педагог установил «золотое правило» дидактики о чувственном восприятии предметов. Согласно его утверждению «все, что можно, предоставлять для восприятия чувствам, а именно: видимое для восприятия зрением; слышимое слухом, ... доступное осязанию – путем осязания». Данное утверждение очень важно для развития изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста.

В работах представителя английского материалистического сенсуализма, Джона Локка, отмечается, что в сознании человека нет врожденных идей и представлений и душа ребенка подобна чистой доске, отсюда вытекает роль педагога в воспитании и развитии ребенка. Обучение рисованию он рассматривал как часть образования, которое должно принести ребенку определенную пользу и подготовить его к жизни. Для достижения положительных результатов в обучении Джон Локк рекомендовал соотносить средства и приемы обучения с психологическими особенностями ребенка, то есть разрабатывать принцип индивидуализации.

Как известно, в развитии способности к изобразительной деятельности большую роль оказывает сенсорное воспитание. В трактате-романе французского просветителя Жан-Жака Руссо «Эмил, или О воспитании» описывается то, как следует упражнять отдельные органы чувств, развивать самостоятельность мышления, творческие проявления.

Основы теории дошкольного воспитания в России были заложены крупнейшими русскими педагогами - демократами 60-х годов XIX века. Содержание и методы работы детских садов рассматривались в работах А.С.Симонович, Е.Н. Водозовой, Е.И. Конради. Своей педагогической деятельностью, теоретической и практической, они содействовали процессу выделения дошкольной педагогики из общей педагогики и оформлению ее в самостоятельную педагогическую науку.

А.С. Симонович обращала особое внимание на творческий процесс в педагогической работе и стремилась использовать в работе с детьми русские народные игры и песни, в частности, она использовала элементы русской избы для активизации внимания и интереса дошкольников. Большое место в сво-

ей педагогической работе она отводила изобразительной деятельности: рисованию, лепке, аппликации, занятиям по ручному труду.

А.С. Симонович делила педагогику как науку на теоретическую, определяющую цель, задачи и сущность воспитания, и практическую – искусство, цель которого, по ее словам, поставить ребенка в наиболее выгодную среду для развития его индивидуальности. А.С. Симонович считала, что теоретическая подготовка воспитателей должна строиться на знании ими особенностей физического и психического развития ребенка. К личности воспитателя детского сада она предъявляла высокие требования. Так, воспитательница, по ее мнению должна учитывать природные склонности детей к рисованию, лепке, аппликации, самостоятельным постройкам из кубиков, выкладыванию колец и готовить для изобразительной деятельности достаточный запас различных материалов, приучать детей работать вместе. «Детская садовница, - писала Симонович, - должна быть образованное лицо, преданное воспитанию детей; она должна быть энергична, бодр, свежа, весела, строга, но не злопамятна, взыскательна, но не придирчива. Она должна знать природу детей и различное ее проявление в жизни». Воспитатель должен учитывать возрастные особенности детей при организации занятий и должен быть знаком не только с практической работой («техникой детского сада»), но и с теорией («педагогической наукой»), стоять на такой ступени развития, чтобы быть в состоянии влиять на детей. Личность воспитателя дает тон всему учреждению: «Энергичная, неутомимая, изобретательная воспитательница придает детскому саду свежий колорит и поддерживает в нем неиссякаемую веселую деятельность». А. С. Симонович считала, что занятия в детском саду должны вестись по особой системе, по ранее разработанному плану, содержащему перечень задач, расписание игр и занятий детей.

Е.Н. Водовозова, последовательница идей К.Д. Ушинского, разработала для воспитателей таблицы ручных занятий для дошкольников. Изучив системы Фребеля и Монтессори, которые пользовались популярностью в то время, она использовала многие важные дидактические материалы дошкольного

воспитания из их опыта. На занятиях по изобразительной деятельности она рекомендовала воспитателям использовать народные песни, рассказы, вопросы для уточнения представлений дошкольников о тех предметах, которые они должны изобразить. В своей работе «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до дошкольного возраста» Е.Н. Водовозова уделяла большое значение рисованию и рассматривала его не только как средство эстетического воспитания, но и как одно из средств подготовки детей к письму. Она разработала в помощь воспитателям таблицы для рисования по сетке, обращала внимание на то, что педагоги должны решать задачи умственного воспитания на занятиях по рисованию. Е.Н. Водовозова своими трудами содействовала теоретической разработке содержания и методики подготовки воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста.

Е.И. Конради, известная русская писательница, уделяла в своих работах значение всесторонней подготовке воспитательниц. В своей статье «Что такое детские сады и при каких условиях может быть прок от них» отмечала, что воспитательницы русских детских садов должны быть серьезно и многосторонне образованные женщины, умеющие творчески использовать идеи и указания опытных людей, а также применять свои методы и приемы воспитательно-образовательной работы с детьми. Основу педагогической теории Е.И. Конради составляет внимательное, любовное отношение воспитателей к детям, учет их индивидуальных особенностей в любом виде деятельности, а также самостоятельных проявлений. Е.И. Конради считала, что в учении на первом плане стоит руководство, инициатива воспитателя-учителя; сам ребенок не может учиться, воспитатель берет себе в союзники самодеятельность и активность ребенка.

Годы революции 1905 -1907 гг. наложили свой отпечаток на развитие педагогической мысли в России. Всеобщее стремление к переменам и, в частности, к свободе – предвестнице перемен, вылилось в широкое распространение теории «свободного воспитания», идеи которой наиболее ярко выразил К.Н. Вентцель. В его сочинениях «Освобождение ребенка», «Новые пути воспитания и образования детей», «Этика и педа-

гогика творческой личности» прослеживаются идеи новых путей воспитания детей. К.Н. Вентцель отводил воспитателю роль наблюдателя в педагогическом процессе и считал, что путь саморазвития и самообучения является целью воспитания, ведущим методом воспитания должен стать индивидуально-исследовательский метод. «В идеальном детском саду воспитатели должны смотреть на ребенка как на маленького художника, которому нужно только помогать совершенствоваться и находить самостоятельно все более и более лучшие формы для совершенствования красоты», - считал К.Н. Вентцель.

Таким образом, проанализировав взгляды писателей и педагогов разных стран и эпох, мы можем прийти к выводу о том, что в трудах мыслителей дана характеристика личностных качеств и знаний воспитателя, а также умений организовать любую деятельность, в том числе изобразительную.

Таким образом, в работах дореволюционных мыслителей определены следующие критерии подготовленности воспитателя к педагогической деятельности:

- опытность и преданность воспитанию детей;
- позитивный настрой на педагогическую деятельность;
- знание не только возрастных, но и индивидуальных особенностей детей;
- использование игровой основы обучения;
- использование в работе принципа индивидуализации;
- творческая направленность педагогического процесса;
- использование в работе теоретических обоснований, определяющих цели, задачи и сущность воспитания;
- владение практической деятельностью, представляющей собой квинтэссенцию искусства, цель которого состоит в создании наиболее выгодной среды для развития индивидуальности и творчества ребенка;
- многосторонняя образованность.

Наработки дореволюционных ученых использовались в создании методических пособий обучения дошкольников в Советской России, а многие из этих положений заново переосмысливаются в современной психолого-педагогической литературе.

Библиографический список

1. Дошкольное образование в России [Текст]: сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. - М.: Изд-во АСТ, 1996. -336 с.
2. История советской дошкольной педагогики [Текст]: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. М.Н. Колмаковой, В.И. Логиновой. 2-е изд. перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1988. - 447 с.
3. Монтессори, М. Дом ребенка метод научной педагогики [Текст]. - М.: Астрель: АСТ, 2006 - 269 с.
4. Ruth, A. Wilson Special education needs in the early years. Routledge. London and New York, 1998-250 .

©А. А. Кораблева

Роль толерантности как личностно значимой ценности в реализации идей гуманизации в образовательном процессе

В научных исследованиях последних лет в области гуманистической психологии и педагогики категорию толерантности относят к разряду моральных ценностей гуманизма (В.М. Золотухин, Е.Ю. Клепцова и др.). Следовательно, проблема воспитания толерантности как личностно значимой ценности может и должна рассматриваться в контексте гуманистической педагогики, так как именно в данных условиях особенно важными становятся личностные, а не социальные ценности, индивидуальный, а не общественный опыт взаимодействия с миром.

Вместе с этим мы солидарны с А.А. Деркач, утверждающим, что именно личностные ценности задают индивиду конечные ориентиры его деятельности, побуждают к активности в достижении определенных целей (личностных и общественных) [11. С. 35]. Таким образом, можно предположить, что толерантность, обретая личностно значимый смысл, становится для личности инструментальной ценностью и при этом в силу полиаспектности и сложной психологической природы выделяется на фоне других инструментальных ценностей, что позволяет ей реализовать на практике многие идеи гуманизации образования. Для доказательства данного утверждения была сле-

лана попытка определить, в чем проявляется влияние толерантности как инструментальной ценности на процесс воплощения ведущих идей гуманистической педагогики на практике, которые в сущности представляют ценности – цели (табл. 1).

Таблица 1
Потенциальные возможности толерантности как инструментальной ценности в образовательном процессе при реализации идей гуманизации

Ведущие идеи	Возможности толерантности
Ориентир на индивидуальность личности	Способствует развитию у субъекта педагогического процесса положительной Я-концепции, принятию и свободному существованию любых его отличий от большинства (психологических, физиологических, личностных, социальных и т.д), сохранению суверенитета личности и выстраиванию индивидуальной траектории развития.
Сохранение и укрепление здоровья субъектов	Обеспечивает сохранение психического здоровья за счет экологии отношений, препятствует проявлению у педагогов дидактогении. Развивает выдержку, стойкость, приобщает к различным жизненным трудностям поликультурного пространства проживания.
Соблюдение прав и свобод человека	Регулирует социальные контакты, выступает основой для конструктивного взаимодействия субъекта с представителями различных социальных слоев, культур, национальностей, возрастов и др.
Приоритет самостоятельности	Реализует права личности на активность и ошибки в самостоятельном поиске истины. Поощряет адекватное самовыражение, творчество, креативность.
Безопасность образовательного пространства	Включает личность в процесс создания толерантной образовательной среды (далее ТОС).

Особое внимание уделим сущностной характеристике ТОС. В.В. Рубцов, И.А. Баева, В.И. Слободчиков предполагают рассматривать образовательную среду как «подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ребенка» [9; 2; 10]. При этом И.А. Баева указывает на динамичность образовательной среды [2. С. 11]. *ТОС определяется нами как сложная и динамичная система деятельности, общения, жизни субъектов обучения, обеспечивающая атмосферу ненасилия, конструктивное взаимодейст-*

вие субъектов и основанная на демократическом стиле руководства и общения, принятии субъектами друг друга, независимо от особенностей их поведения, мышления, культурного опыта, национальной принадлежности и др. ТОС может иметь следующую структуру, компоненты которой взаимосвязаны и взаимопроникновенны.

Схема
Структура толерантной образовательной среды



В основе ТОС находится атмосфера ненасилия и безопасного взаимодействия в социальной среде окружения ребенка, в том числе и в школе. Именно в этой среде организуется толерантное взаимодействие и толерантность формируется как некий стереотип поведения, привычная норма взаимоотношений. В данном случае воспитание предстает не только как целенаправленное воздействие, но и как особая индивидуальная деятельность ребенка, в результате чего в его сознании происходит «столкновение» сознательного объективного значения об объекте и личностного смысла. Значения преломляются для индивида объекты независимо от их отношения к жизни индивида, его потребностям и мотивам.

Заметим, что толерантное взаимодействие в ТОС проявляется через сотрудничество и диалог, обеспечивающих субъектам личностный рост [3; 4; 6; 8]. Сотрудничество позволяет создать условия для совместной деятельности, проживания, рефлексии ситуаций (в том числе и непосредственно связанных с толерантностью). При этом ребенку необходимо организовать деятельность с партнером независимо от каких-либо особенностей последнего. В ситуации сотрудничества действует некий объединяющий партнеров фактор – достижение общей цели. Диалог же способствует максимальному проявлению самобытности личности при равноправной позиции всех субъектов, формированию ценностной сферы личности и свободному познанию ценностной сферы другого, развитию «способности к полноценной самореализации» [1. С. 82].

Отметим, что ТОС должна ориентироваться на уже имеющийся у ребенка опыт толерантного взаимодействия с миром. В жизни почти каждого существуют подобные контакты. Вместе с тем у воспитанника может быть практика интолерантных отношений. В данном случае задача педагога – помочь проанализировать различные жизненные ситуации и актуализировать положительный опыт, продемонстрировав преимущества толерантного взаимодействия. При этом мы предлагаем использовать воспитательный потенциал диалога между воспитателем и школьником. В соответствии с концепцией диалога М.М. Бахтина необходимо рассматривать взаимоотношения субъектов диалога как глубинно-связанные с переживаниями и отношением личности с миром [5]. Тем самым обеспечивается перевод толерантности в область личностно значимых ценностей, обретение ею личностного смысла, а воспитанник становится носителем субъектного опыта и толерантного взаимодействия.

Не менее значимым компонентом ТОС является психолого-педагогическая поддержка участников образовательного процесса, которая предстает как деятельность профессиональных педагогов и психологов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (подросткам) в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим или психическим здоровьем, межличностной коммуникацией, с успешным продви-

жением в обучении, с жизненным и профессиональным самообразованием [7. С. 115]. Результатом психолого-педагогической поддержки является полноценное и свободное развитие ребенка. Особое значение психолого-педагогическая поддержка имеет в работе с воспитанниками, по каким-либо причинам ставшими объектами интолерантности сверстников или педагогов. Для них поддержка является средством нормализации отношений с окружающими, поскольку позволяет включиться во взаимодействие с субъектами педагогического процесса, демонстрируя окружающим достоинства их личности и формируя уверенность в своих силах.

Воплощение данных компонентов ТОС на практике зависит от наличия демократического стиля руководства и педагогического общения в образовательном учреждении, позволяющего гуманизировать отношения, свободно развиваться и проявлять активность, инициативу любому члену коллектива независимо от его особенностей, повысить восприимчивость к любым интолерантным проявлениям в социальной среде (в том числе микросреде воспитания ребенка) и сформировать их неодобрение.

Таким образом, создание и организация ТОС соответствуют основным принципам гуманистической педагогики: опоре на положительное в ребенке, гуманизации среды и отношений, защите личности, диалогу в обучении и воспитании, активности и сознательности, сотворчеству и сотрудничеству [8].

В связи с вышесказанным полагаем, что ТОС не просто пропагандирует толерантность в школьном пространстве и «вводит» ее в систему межличностных взаимоотношений, а интериоризирует ценность толерантности, наполняет личностно значимым смыслом.

В такой среде принимается право на индивидуальность, непохожесть, отличия от других, обеспечивается субъектная позиция ребенка. Оказываясь принятым, понятным в толерантном образовательном пространстве и становясь активным его субъектом, ребенок учится проецировать толерантность на свои отношения с социумом. Следовательно, через собственную деятельность формируется направленность и обрабатыва-

ются умения по толерантному взаимодействию, а в результате совместных усилий с остальными участниками педагогического процесса, носителями толерантности, в образовательную практику реализуются гуманистические идеи.

Библиографический список

1. Асташова, Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений [Текст] // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей. - М.: Московский психолого-педагогический институт. - Воронеж: НПО «Модэк», 2002. - С. 74–83.
2. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в школе [Текст]. – СПб: Речь, 2002. - 251 с.
3. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе [Текст]. - Ярославль, 1991.
4. Байбородова, Л.В. Воспитание толерантности через деятельность и общение [Текст] // Ярославский педагогический вестник. - 2001. - № 2. - С. 90–95.
5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. – М., 1979.
6. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учебно-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2004. - 240 с.
7. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст]. – М: Академия, 2001. - 176 с.
8. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В., Ковальчук, М.А. Воспитание толерантности у школьников [Текст]. – Ярославль, 2003. - 192 с.
9. Рубцов, В.В. Развитие образовательной среды региона [Текст]. – М., 1997. - 170 с.
10. Слободчиков, В.Н. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. - М., 1997.
11. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования [Текст]: монография / А.А. Деркач, В.Г. Зыскин, Е.В. Селезнева и др. - М: Изд-во ГАГС, 2003. - 197

©В. И. Никаноров

Опыт социального партнерства муниципальной образовательной системы

Основными направлениями социального партнерства в образовании, по мнению Б.В. Авво, могут быть выделены следующие:

- «внутри системы образования между различными социальными группами данной профессиональной общности», которое, по нашему мнению, имеет два различных по сути вида - взаимодействие работников и работодателей в сфере профессиональных отношений (социальная защита работников) и сотрудничество участников образовательного процесса;

- партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства;

- партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества [1. С. 9].

В нашем исследовании, учитывая наибольшую значимость последнего направления, так как именно оно позволяет самой образовательной системе достигать новых качественных результатов своей деятельности, способствовать сохранению и развитию благополучия жителей определенной территории, мы рассматриваем социальное партнерство как взаимодействие образовательного учреждения, муниципальной образовательной системы с другими организациями.

В процессе работы мы учитывали особенности сельского социума, влияющие на связи образовательных учреждений с другими организациями, обоснованные Л.В. Байбородовой:

- устойчивость социокультурной среды;
- ограниченность субъектов взаимодействия;
- низкий уровень образования сельского населения [2.

С. 6-10]

Анализ особенностей позволяет сделать вывод о ведущей роли образовательных учреждений по отношению к другим организациям на этапе возникновения партнерских отношений в сельской местности.

Становление социального партнерства муниципальной образовательной системы мы рассматриваем, придерживаясь позиции В.Ю. Выборнова [3. С. 100], как взаимосвязанные процессы возникновения и укрепления партнерских отношений отдельных образовательных учреждений и влияния муниципальных органов управления образования на создание условий для их развития.

В ходе эксперимента первый механизм реализован путем организации исследовательской работы в МОУ «Лентьевская основная общеобразовательная школа» в рамках пилотного проекта «Развитие социального потенциала сельских поселений на период 2006-2010 годов».

Под руководством Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, при участии Вологодского института развития образования организовано кратковременное обучение педагогических работников, обучающихся, родителей, представителей общественности Лентьевской школы в семинаре по программам «Использование образовательных ресурсов сельского поселения для повышения воспитательного потенциала учебного процесса».

В Устюженском муниципальном районе разработана методика изучения отношений сельского образовательного учреждения с организациями, расположенными на территории, обслуживаемой данным учреждением, которая позволяет:

- во-первых, определить круг потенциальных партнеров образовательного учреждения, наличие и направленность связей с каждым из них, формы взаимодействия с ними, устойчивость связей;

- во-вторых, выявить направления возможного сотрудничества образовательного учреждения с каждой из представленной в территории организацией.

Так, например, Лентьевская основная школа определила основные направления развития социального партнерства с организациями, расположенными в поселении; приведем некоторые из них.

Общественно-полезная деятельность на селе и производительный труд обучающихся:

- строительство спортивных площадок в деревнях с привлечением ресурсов администраций муниципальных образований и лесничеств;

- благоустройство территории и посадка зеленых насаждений на территории начальной школы, совместно с советом молодежи и с комитетом по физкультуре и спорта администрации района;

- ежегодная организация работы производственных бригад с привлечением ресурсов органов социальной защиты населения, центра занятости и т.д.

Преобразование окружающей среды, решение социально-экономических проблем поселения:

- выпуск школьной газеты - информационного издания о событиях и проблемах поселения. Она распространяется во всех населенных пунктах, в которых проживают ученики школы;

- создание школьного лесничества с использованием ресурсов лесничеств и департамента образования Вологодской области и т.д.

Обращает внимание тот факт, что один и тот же проект социального партнерства обычно работает в разных направлениях. Так, все проекты, приведенные выше, вошли в направление занятость подростков во внеурочное время.

В школе создан управляющий совет, в состав которого вошли представители участников образовательного процесса школы, учредителя, органов местного самоуправления, социальных партнеров. Этот орган стал руководить не только стратегическим развитием самой школы, но и развитием ее взаимодействия с социальными партнерами.

Муниципальной образовательной системы района, управлением образования предприняты следующие шаги.

Прежде всего представители всех других образовательных учреждений, руководители предметных методических объединений учителей района познакомились с опытом Леонтьевской школы, что позволило начать подготовку участников образовательного процесса района к социальному партнерству.

Каждым образовательным учреждением начата разработка программ развития социального партнерства. Проведен

анализ состояния взаимодействия образовательных учреждений района с организациями обслуживающими поселения. Разработана методика изучения масштаба взаимодействия образовательного учреждения с организациями. По результатам анализа дифференцированы отрасли, с которыми взаимодействие успешно развивается и, те, развитие взаимодействия с которыми требует содействия со стороны управления образования. Проведены встречи с руководителями отраслевых отделов администрации района, государственных организаций с целью заключения договоров о социальном партнерстве с муниципальной образовательной системой, в которых определяются направления возможного сотрудничества отраслевых организаций с образовательными учреждениями района. Отраслевые отделы берут на себя обязанность содействия образовательным учреждениям района в заключении партнерских договоров с подведомственными им организациями.

Разработана и реализуется программа развития социального партнерства муниципальной образовательной системы района, на основании опыта создания которой подготовлены:

- методические рекомендации по разработке программы развития социального партнерства муниципальной образовательной системы и муниципального образовательного учреждения;

- система мониторинга развития социального партнерства муниципальной образовательной системы;

- типовой договор о социальном партнерстве образовательного учреждения;

- типовой договор о социальном партнерстве муниципальной образовательной системы с отраслевыми отделами, заключаемый муниципальным органом управления образования.

В ходе реализации программы взаимодействие образовательных учреждений района с другими организациями перешли на более высокий и качественный уровень:

- в учреждениях разработаны программы развития социального партнерства;

- всеми образовательными учреждениями заключены договоры о социальном партнерстве с учреждениями культуры и другими муниципальными образовательными учреждениями;

- отдельные учреждения вышли не только на уровень регионального сотрудничества, но и федеральный уровень;

- управление образования района в рамках договора о сотрудничестве между Устюженским муниципальным районом и муниципалитетом Каннус (Финляндия) с 2002 года согласовывают программу сотрудничества наших муниципалитетов;

Анализ результатов работы позволил выделить основные организационно-педагогические условия становления социального партнерства муниципальной образовательной системы:

- подготовленность участников образовательного процесса, руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием, потенциальных партнеров к вступлению в отношения социального партнерства;

- наличие органов управления и самоуправления, регулирующих взаимодействие участников социального партнерства;

- многоуровневый мониторинг развития социального партнерства;

- проектирование социального партнерства образовательными учреждениями и муниципальной системой образования.

Библиографический список

1. Авво, Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения [Текст]: учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.

2. Использование образовательных ресурсов сельского социума для повышения воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах [Текст]: методические рекомендации / коллектив авторов; под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008. – 142 с.

3. Выборнов, В.Ю. Становление социального партнерства в начальном профессиональном образовании региона [Текст]: дис. ...канд. пед. наук. / В.Ю. Выборнов. - Ярославль, 2003. 178 с.

© Г. М. Суворова, Т. Г. Томашев

Условия эффективности индивидуального обучения, воспитания и развития одаренных детей

Работа с одаренными детьми имеет свои особенности. Общеобразовательные школы выделяют одаренных детей, но работать с ними не умеют. Более того, многие учителя боятся работать с уникальным ребенком. Каждый родитель считает своего ребенка уникальным. Сначала родители восхищаются своим ребенком, развивают в нем то, что не удалось развить в себе, потом их постигает разочарование, поскольку ребенок хочет идти своим путем.

Работать с одаренными детьми трудно и интересно одновременно. Одаренный ребенок индивидуален в своих проявлениях, и использование учителем традиционных методов, форм и педагогических средств зачастую оказывается неэффективным и приводит к конфликтам, обидам и непониманию, поэтому в работе с одаренными детьми необходимо использовать такие педагогические средства, которые обеспечивали бы развитие его индивидуальности.

Структура индивидуальности включает в себя следующие компоненты:

- индивидуально-типологические характеристики, определяющие качественное своеобразие индивидуальности (свойства нервной системы, особенности нейродинамики, темперамент, характер, способности и одаренности);

- субъективный мир индивидуальности - «мой мир», регулирующий активность индивидуальности (мотивация, целеполагание, личностные смыслы, ценности, субъективный мир отношений, Я-концепция);

- субъективные характеристики индивидуальности как целевой, системный её компонент (самостоятельность, независимость, автономность управления своим поведением, уровень

субъективного контроля, произвольность регулирования своего поведения, самостоятельный выбор между различными мотивами, позициями, ролями, активное отношение к миру и к себе, преобразование мира и себя, индивидуальный стиль деятельности и общения).

Одаренные дети всегда отличаются своим индивидуальным стилем, своеобразным способом и приёмами деятельности, оригинальным поведением и решением проблем. Основная составляющая мотивации человека применительно к одаренному человеку: «хочу» - связана с удовлетворением потребностей в процессе обучения, жизни вообще; «могу» - связана с развитием системы способностей в процессе деятельности и поведения. Компонент мотивации «надо» обеспечивается развитием волевых качеств личности. Это помогает ладить с людьми, следовать социальным нормам и ценностям. Именно в мотивационном компоненте чаще всего возникают проблемы у одаренных людей. Если человек живет в структуре мотиваций «хочу», «надо», «могу», это приводит к энергетической насыщенности жизни и гармоничности с самим собой, к высокому уровню самоактуализации. Многие одаренные дети опережают своё время, остаются невостребованными обществом, не могут реализовать себя.

Необходимо соотнести понятия «одаренность» и «способность». Так, Э. Торндайк считает одаренность суммой специальных способностей. В.Штерн, Ч.Спирмен противопоставляют общую одаренность специальным способностям. Способности – индивидуальные психологические особенности, определяющие успешность деятельности, не сводимые к знаниям, умениям, навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности. Общий признак способностей - это качества, отличающие одного человека от другого. По результату и процессу деятельности мы можем сказать, насколько способен человек к деятельности, которую он выполняет. В психологической литературе выделяются следующие уровни развития способностей: задатки (анатомо-физиологическая предрасположенность к деятельности), одаренность (своеобразное сочетание способностей, обеспечивающих быстрое и успешное овладение деятельностью).

В рабочей концепции одаренности (2002), разработанной коллективом под руководством Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, рассмотрены многие аспекты одаренности. Одаренность рассматривается как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. В данной концепции описаны четыре подхода к организации работы с одаренными детьми.

Первый подход - «Ускорение» - позволяет учитывать потребности и возможности детей, отличающихся ускоренным темпом развития.

Второй подход - «Углубление» - применяет более углубленное изучение областей знания с учетом интересов одаренных детей.

Третий подход - «Обогащение» - здесь используются инновационные педагогические технологии в интеграции с другими предметами, темами.

Четвертый подход - «Проблематизация» - здесь становится важным развитие личности одаренного ребенка через поиск новых смыслов, альтернативных интерпретаций, развитие рефлексивного плана сознания [5].

Практика показывает, что если развивать обнаруженные у ребенка задатки и склонности, то можно достичь высоких результатов в той или иной деятельности, но степень одаренности будет определять границу его развития и результаты деятельности.

Условия развития индивидуальности должны включать не только отслеживание результатов деятельности, создание банка данных, оценивающих качество результатов по различным видам одаренности, но и создание индивидуальных программ, которые включают следующие компоненты: цель, содержание деятельности, тематическое планирование, использование индивидуальных педагогических технологий в процессе обучения, индивидуальная траектория развития одаренного ребенка, методы диагностики и развития индивидуальности.

В Ярославской области проблемами одаренности детей занимаются разные учреждения, в том числе и Центр образования школьников «Олимп» под руководством директора Е. Н. Прокофьевой. На протяжении семи лет происходит круглого-

дичный цикл занятий школьников по специальным программам в дисциплинах, которые вызывают интерес у одаренных детей. За этот период отмечаются высокие успехи, особенно в математике, физике, биологии на всероссийских олимпиадах. В 2008 году появились успехи и по экологии на всероссийском уровне. Здесь есть и заслуга педагогов и родителей, которые совместно смогли создать и реализовать условия индивидуального подхода образования, воспитания и развития одаренного ребенка.

Создана программа раскрытия творческого потенциала, которая включает развитие нравственной сферы личности ребенка, формирование системы знаний, укрепление навыков взаимодействия в коллективе.

Разработаны принципы организации работы с одаренными детьми: индивидуальный подход в обучении, гуманистическая направленность, убежденность в том, что все дети талантливы, создание эмоционального фона, комфортности, сотрудничества детей и педагогов. Содержание деятельности Центра составляют альтернативные уроки, на которых рождаются знания, интерес, любовь и уважение к учителю. Формы и методы основаны на творческом развитии ребенка в беседе, дискуссии, олимпиадном задании, в решении проблемы, игре, научном сообщении, исследовательской деятельности, защите реферата, проектной работы.

Таким образом, работа с одаренными детьми должна сложиться в непрерывные педагогические процессы, пронизывающие все ступени роста ребенка. Индивидуальный подход образования, воспитания и развития одаренных детей возможен, если будут созданы условия эффективности, составляющие систему взаимодействия между одаренным ребенком и педагогом при постоянной поддержке родителей.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев – СПб: Питер, 2005.
2. Джумагулова, Т.Н. Одаренный ребенок: дар или наказание [Текст]. – Магнитогорск: МаГУ, 2008.

3. Теплов, Б.М. Способности и одаренность [Текст] /Б.М. Теплов // Хрестоматия по возрастной психологии.- М., 1994. – С.42-46.
4. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант [Текст] / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие. - М.: Логос, 1996.

© С. А. Анисютина

Социально-педагогический подход к формированию готовности подростков к семейной жизни

Готовность к семейной жизни – важнейший показатель социальной зрелости и психического здоровья молодежи. Отсутствие этой готовности у человека – источник его личностной и общественной нестабильности. Предварить эту проблему необходимо еще на ступени подросткового возраста, наиболее сенситивного для формирования ценностных установок.

Проведенный нами анализ исторической динамики взглядов на изучаемую проблему показал, что на протяжении долгого времени в науке и педагогической практике шла дискуссия о субъекте подготовки молодого поколения к семейной жизни. В начале XX века приоритет в данном направлении отводится родительской семье, позднее предпринимаются попытки целенаправленно осуществлять такую подготовку в рамках профессионально-педагогической деятельности.

На общегосударственном уровне проблему подготовки учащихся к семейной жизни пытались решить дважды. Первый раз – путем введения «родительского всеобуча» (1927 г.), второй раз – введением школьного курса «Этика и психология семейной жизни» (1982 г.). Эти меры, несмотря на свою созидательную направленность, не обрели популярности среди учащихся и их родителей.

На сегодняшний день проблема готовности к брачно-семейным отношениям остается актуальной и вызывает все больший интерес. Это связано с резким увеличением количества разводов и со сложным положением семьи в услови-

ях меняющегося общества. И все больше в исследованиях последних лет обозначается идея социально-педагогического подхода к формированию готовности подрастающего поколения к семейной жизни (Е.И. Зритнева, О.Н. Гноевая, Т.В. Носакова, Г.А. Сатаева, Е.К. Узденова и др.).

По мнению И.А. Липского, социальная педагогика как практика (как область социальной практики) отражает характер и содержание научно-преобразовательной деятельности людей, институтов социума и имеет своим объектом человека в его социальной среде (в их взаимосвязи). Предметом же социальной педагогики как области практической деятельности выступает взаимодействие (отношения) человека и социума (в различных его видах). Целью практической социально-педагогической деятельности является гармонизация взаимодействия (отношений) личности и социума для сохранения, восстановления, поддержания, развития социальной активности этого человека. Исходя из такого понимания объекта, предмета и цели социальной педагогики как области практической деятельности логично предположить, что подготовка молодежи к семейной жизни становится одной из целевых функций современного социального педагога, поскольку в данной деятельности, реализуется выделенная выше целевая направленность. Семейные отношения – это та сфера взаимодействия, которая является определяющим фактором формирования социальной успешности индивида, а следовательно, и прямым путем гармонизации внешне социальных типов взаимодействия.

На наш взгляд, формирование готовности молодежи к семейной жизни становится одной из целевых функций и направлений социально-педагогической деятельности и является частью сопровождения процесса социализации личности.

Социализация выступает как элемент механизма регуляции социальной жизни, обеспечивает сохранение и развитие общества. При этом человек не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей. Общество предполагает участие каждого гражданина в деятельности и общении зависимых подструктур, это определяет разнообразие социальных ролей

человека. Говоря о социализации, педагоги, прежде всего, имеют в виду формирование готовности ребенка к реализации совокупности этих ролей. При этом дети выбирают свою роль и позицию в обществе, предполагающие включенность в систему общественных отношений на основе сформированных интересов и потребностей. Данный процесс сопряжен с рядом трудностей, субъектное преодоление которых и рассматривается нами как процесс решения жизненных задач.

На протяжении жизни индивиду приходится решать целый ряд важнейших социальных задач. Безусловно, их особенности носят индивидуальный характер и зависят от личностного осознания человеком своего места в жизни. Но, тем не менее, существует ряд закономерных вопросов, решать которые приходится каждому человеку в процессе жизнедеятельности в обществе. Ниже нами представлена классификация основных жизненных задач, типичных, на наш взгляд, для социального становления современного человека.

- Социально-организационные. Комплекс данных задач включает вопросы организации жизнедеятельности индивида. К способам решения этого типа задач можно отнести формирование системы знаний о социальной структуре общества, функциях различных социальных институтов, способах социальной коммуникации и возможностях и перспективах социальной трансформации.

- Социально-правовые. Эти задачи, встающие перед каждым человеком, включают в себя, прежде всего, вопросы обеспечения собственной безопасности.

- Социально-психологические. Данные задачи связаны с потребностью индивида в психологически комфортном существовании.

- Социально-педагогические задачи предполагают решение вопросов, связанных с преодолением проблем и трудностей процесса социализации.

- Социально-экономические. Это группа задач связана с обеспечением экономической стабильности существования человека.

Исходя из представленной классификации, можно определить место подготовки подростка к семейной жизни и определить ее роль в процессе социального и личностного становления индивида. Следует отметить, что самореализация личности в семейной сфере связана с решением каждого из выделенных типов задач.

Так, знания, получаемые подростком в ходе подготовки к семейной жизни, кроме информационной составляющей предполагают формирование субъектной позиции личности по отношению к вопросам организации своей жизнедеятельности в семейной сфере. Данный аспект предполагает осознание индивидом ведущей роли собственной активности в плане достижения успешности в семейных взаимоотношениях и поднятия своего социального статуса.

Подготовка к семейной жизни включает в себя и подготовку к решению социально-правовых задач: знание основ семейного права, понимание регламентации брачных отношений, способствует формированию чувства уверенности и защищенности в семейной сфере.

В ходе социально-педагогического сопровождения подростков в процессе формирования у них готовности к семейной жизни решается и ряд социально-психологических задач: организация коммуникативных связей личности, организация межличностного взаимодействия, получение знаний о способах разрешения конфликтов и особенностей семейно-ролевых отношений.

Социально-педагогическая направленность подготовки молодежи к семейной жизни напрямую связана с решением соответствующего типа жизненных задач. При этом внимание акцентируется на овладении комплексом умений и навыков, позволяющих успешно интегрироваться в общество, занимать активную жизненную позицию, уметь отстаивать свои убеждения и ценности.

Семья – это социально-экономическая единица, поэтому мы считаем необходимым включение в процесс подготовки к браку и формирование готовности к решению экономических задач. Решение данного вида жизненных задач предполагает осознание индивидом своей роли в обеспечении материального

благополучия будущей семьи, получение знаний о рациональных способах составления семейного бюджета, а также навыков активного решения возникающих материальных затруднений.

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать предположение о том, что социально-педагогическая деятельность по формированию готовности подростков к семейной жизни будет эффективной при следующих условиях:

- анализе опыта, полученного ребенком в родительской семье, и его значимости в перспективных брачно-семейных отношениях;

- актуализации индивидуального социального опыта обучающихся, позволяющего им формировать собственные представления о семье и браке, адекватные сложившимся в обществе нормам и ценностям;

- формировании свойств и качеств личности, потенциально успешной в сфере семейного взаимодействия.

Данные условия были положены нами в основу программы социально-педагогической деятельности по подготовке подростков к семейной жизни.

Целью программы является формирование положительного отношения индивида к семье, характеризующегося наличием достаточно устойчивых мотивов заключения брака и необходимых для семейной жизни качеств личности, а также определенной совокупности знаний о семейной жизни, умений и навыков их применения на практике.

Задачи программы:

- информирование подростков о нормативных регуляторах брачных отношений, функциях семьи, динамике семейных отношений и возможных проблемах взаимодействия, возникающих на различных этапах, а также об организациях, оказывающих психологическую и консультативную помощь семье;

- формирование ценностей культуры семьи, быта и здорового образа жизни в обществе;

- формирование свойств и качеств личности, необходимых для успешной самореализации в семейной сфере, модели-

рование личностного образа семьянина в соответствии с общечеловеческими идеалами и реалиями сегодняшнего времени;

- отработка механизмов семейно-ролевого поведения, формирование стратегий семейного взаимодействия;

Данные задачи нашли отражение в многоуровневом содержании разработанной нами программы, основу которого составляют следующие направления работы:

- информационное направление. В рамках данного направления формирования готовности подростков к семейной жизни мы предлагаем наряду с традиционными лекционными формами информирования использовать изучение опыта родительской семьи, проектную деятельность обучающихся, игры-проблематизации. Данные формы организации работы, на наш взгляд, позволяют развить интерес к изучаемой сфере, сформировать положительную мотивацию на включение в процесс подготовки к семейной жизни, активизировать субъектную позицию подростков.

- аксиологическое направление. Данное направление включает в себя дискуссии и диспуты. Дискуссия может подвигнуть человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки. Также при формировании ценностной сферы мы предлагаем использовать этические дилеммы, решение которых всегда затрагивает эмоциональную сферу подростка, а следовательно, способствует интериоризации нравственных норм.

- личностно-формирующее направление. В качестве основных форм организации работы здесь мы выделяем моделирование и проигрывание проблемных ситуаций, ролевые игры, упражнения, направленные на формирование адекватной самооценки и позитивности образа «Я», формирование рефлексивной позиции подростков.

- тренинговое направление. Тренинговая форма групповой работы строится на активности самих участников и имеет ряд преимуществ. Тренинг относится к типу активного обучения, но при этом имеет черты консультационной группы, что обусловлено высокой значимостью проблемы для участников. Работа в группах призвана оказать участникам помощь в исследовании и решении психологических проблем; изучении

психологических основ общения; развитии самосознания с целью самоизменения и коррекции поведения; содействие личностному росту и саморазвитию.

Таким образом, именно социально-педагогическая подготовка подростков к семейной жизни, на наш взгляд, является оптимальной, поскольку направлена на формирование различных компонентов социального опыта.

Библиографический список

1. Липский, И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ [Текст]: учеб. пособие/ И.А. Липский.- М.: Сфера, 2004.
2. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика [Текст] / Л. В. Мардахаев.-М.: Гардарики, 2003.
3. Тихомирова, Е. И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе [Текст]: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений/ Е.И. Тихомирова. - М.: Академия, 2005.

© С. И. Кузнецова

Развитие общего музыкального образования в школе: проблемы, поиски, решения

Тот факт, что музыка как предмет искусства стала неотъемлемой частью общего школьного образования, доступной каждому учащемуся, можно считать большим достижением предыдущих реформ отечественного образования. Базируясь на гуманистических принципах личностно-ориентированной педагогики, музыкальное образование и воспитание были и остаются до сих пор «ничем не заменимым средством формирования духовного мира» человека (Д.Кабалевский). Задача духовного развития подрастающего поколения является одной из нерешенных и сложнейших не только для современной школы, но и общества в целом.

Идея необходимости музыкального воспитания для всех детей с целью преодоления элитарного характера музыкального искусства в целом и музыкального образования подрастающего поколения в частности к началу прошлого века уже сформировалась. Особая миссия в решении этого сложнейшего вопроса возлагалась сначала на народные, а затем на

массовые школы, где можно было приобщать к высшим ценностям музыкальной культуры *всех детей* без исключения, то есть осуществлять *массовое музыкально-эстетическое воспитание*.

В отечественной педагогике музыкального искусства наиболее разработанными были концепции профессионального и практико-ориентированного подходов к музыкальному образованию подрастающего поколения, которые и определили специфику учебно-воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования. Традиционными являлись индивидуально-групповые формы и методы учебной музыкально-педагогической работы с детьми, реализуемые через комплекс музыкальных дисциплин.

В рамках общеобразовательной школы необходима была совершенно иная педагогическая технология музыкального образования, ориентированная на классно-урочную систему общеобразовательной школы. Изучение историко-педагогической литературы показало, что общее музыкальное образование в школе формировалось и развивалось в противоречии двух концептуальных подходов к преподаванию «музыки для всех». Один из них опирался на общепедагогические принципы, характерные для всех школьных дисциплин, а второй формировался под влиянием идей преподавания музыки в соответствии с принципами, вытекающими из природы музыкального искусства.

К концу 70-х годов прошлого века развитие получил второй подход, который наиболее ярко воплотился в педагогической концепции Д. Б. Кабалевского. Реформаторская сущность новых педагогических идей заключалась, прежде всего, в новом видении урока музыки как школьного предмета, сверхзадачей которого определялась «связь музыки с жизнью», а фактором развития являлось педагогическое творчество учителя, реализуемое через «преподавание музыки как живого образного искусства» (Д. Кабалевский).

Данная концепция во многом изменила более ранние представления о воспитательном потенциале музыкального образования в школе, обозначила немало ценных идей о месте самого ребенка в музыкальном искусстве и о миссии музы-

кального искусства в учебно-воспитательном процессе школы. Но впоследствии концепция не получила полноценного воплощения.

«Музыка - угловой жилец нашей педагогики, сирота, всеми любимая, изредка, по праздникам, ласкаемая, но все еще скитающаяся без своего угла» - так писал журнал «Народное образование» 1910 года о состоянии уроков музыки в народных школах, но подобное положение общего музыкального образования в отечественной школе устойчиво сохранялось и в последующие годы. Это происходило независимо от степени дидактического усовершенствования предмета «Музыка». Многие поколения молодых людей в России выросли в понимании школьного урока музыки как «второстепенного» в ряду остальных общеобразовательных предметов. Вытекающие из этого последствия мы отчетливо наблюдаем и сегодня. Это не только дискриминационные условия развития общего музыкального образования в школе по всем показателям: объемным (количество учебных часов), материально-техническим, дидактическим, методическому обеспечению уроков музыки, но и сформировавшееся потребительское отношение в педагогической, ученической и родительской среде как к музыке в целом, так и к учителю музыки в частности.

Д.Б.Кабалевский, анализируя проблемы практики, обозначил в качестве необходимого фактора эффективного развития общего музыкального образования в школе «постановку на новый уровень музыкально-эстетической работы всей школы». И хотя современная наука продолжает трактовать общее музыкальное образование в школе как *«образование, направленное к каждому учащемуся и осуществляемое в рамках предмета «Музыка» под руководством учителя музыки»* (Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева), «новый уровень» предполагает модернизацию традиционной системы музыкально-эстетического воспитания учащихся.

Анализ передового педагогического опыта показывает, что в условиях общеобразовательных школ для этих целей все более широко применяются варианты интеграции сфер общего и дополнительного образования детей. Сотрудничество осуществляется на базе общеобразовательных учреждений, где ор-

ганизуются музыкально-эстетические отделения или структурные подразделения общего музыкального образования, расширяющие педагогический потенциал уроков музыки. Интеграция форм и методов основного и дополнительного музыкального образования учащихся направлена на формирование в едином образовательном пространстве специфической, художественно-воспитательной среды, гармонизирующей и систематизирующей общение учащихся с музыкой в широких границах целостного учебно-воспитательного процесса школы. Данный подход способствует взаимодействию между собой педагогических средств общего и дополнительного музыкального образования детей, что является совершенно необходимым, ибо «ни одна из форм, взятая в отдельности, не может обеспечить полноценного музыкального развития детей, и только их система способна к этому» (М.И.Ройтерштейн).

Совокупность психолого-педагогических установок основного и дополнительного музыкального образования позволяет определять специальный набор и компоновку организационных, дидактических, воспитательных средств и методов развития учащихся, что во взаимосвязи является по существу альтернативной образовательной технологией общего музыкального образования в школе. «Направленность к каждому» ученику, осуществляемая на уроках музыки, в интеграции становится более конкретной и дифференцированной, так как в дополнительном образовании «обучение встроено в реальную творческую деятельность ребенка, обеспечивает ее» (В.И. Козырь).

В настоящее время интегративный подход к развитию общего музыкального образования в школе, несмотря на многие положительные моменты, не имеет широкого применения, в основном осуществляясь в режиме эксперимента (школы-комплексы, гимназии, школы и классы с углубленным изучением музыки и т.д.). Следует отметить, что в существующих ныне схемах варианты интеграции, как правило, реализуются в соответствии со стандартами начального профессионального музыкального образования, часто перегружены элементами индивидуального и профессионально-ориентированного обучения.

Урок музыки как базовая форма общего музыкального образования в интегративном процессе функционирует либо изолированно, либо вовсе заменяется специальными музыкально-теоретическими дисциплинами. В результате существующие варианты не могут быть использованы для широкого практического применения в условиях образовательной школы. В связи с этим очевидным является необходимость разработки теоретических основ интегративного подхода к развитию общего музыкального образования в школе в соответствии со стандартами основного школьного образования.

Библиографический список

1. Школяр, Л.В., Школяр, В.Л., Критская, Е.Д. и др. Музыкальное образование в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. муз. фак. отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под. ред. Л.В. Школяр. - М.: Изд. центр «Академия», 2001. - С. 5 -27.
2. Пигарева, И.В., Сергеева, Г.П. Воплощение идей Д.В. Кабалевского в современных технологиях музыкального образования школьников [Текст] / И.В. Пигарева, Г.П.Сергеева // Изучение творческого наследия Д.В. Кабалевского в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации. - М.: Центр муз.-пед. обр., 2004. - С. 8 -19.
3. Апраксина, О.А. Детское музыкальное воспитание в России до Великой Октябрьской социалистической революции [Текст] / О.А. Апраксина // Из истории музыкального воспитания: хрестоматия. - М.: Просвещение. 1990. - С. 10- 17.
4. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. З.К. Абдуллина, С. 13. Николаевой. - М.: Изд-во Центра «Академия», 2004. -С. 8.
5. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. - М.: Изд-во политической литературы, 1988. -С. 170.
6. Мун, Л.Н. Художественное интегрированное пространство в едином общеобразовательном процессе [Текст] / Л.И. Мун // Модернизация художественного образования: материалы международной конференции «Кабалевский - композитор, ученый, педагог». - М., 2004.-С. 159-163.

7. Седунова, Л.И. О современных тенденциях развития общего музыкального образования [Текст] / Л.И. Седунова// Музыка в школе: научно-методический журнал. — М., 2004.- № 1.-С 46-47.
8. Зотова, Е.Б. Создание музыкально-эстетической среды общеобразовательной школы [Текст] / Е.Б. Зотова // Модернизация художественного образования: материалы международной конференции «Кабалевский - композитор, ученый, педагог». М., 2004. — С. 90-94.
9. Козырь, В.И. Общественная ценность дополнительного образования [Текст] / В.И. Козырь // Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодежи. - М., 2005. -№ 11. - С.3-5.

© М. П. Сорокина

Индивидуально-ориентированный подход в преподавании дирижирования

Перед педагогической наукой стоит проблема поиска путей, способствующих максимальному развитию индивидуальных возможностей каждого студента. Личностно-ориентированные технологии обучения выступают сегодня как наиболее приемлемые в профессиональном становлении будущего учителя музыки. Период обучения в педагогическом колледже приходится на старший подростковый и младший юношеский возраст, когда происходит становление самосознания и саморегуляции поведения.

Е.В. Бондаревская выделяет ряд существенных требований к технологиям личностно-ориентированного образования:

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;
- поддержка индивидуального развития студента;
- предоставление ему необходимого пространства сво-

боды для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов поведения.

Формирование профессиональных качеств и использование личностно-ориентированных технологий успешно происходит в процессе индивидуального обучения на уроках хорового дирижирования. С одним студентом занимаются педагог

дирижирования и концертмейстер, для которых важно узнать психологические особенности студента, сформировать интерес к дирижёрской деятельности. С этой целью используются изучение отношения к дирижёрской деятельности, (тест разработан В.И. Петрушиным); анкеты «Психография студента», разработанная Н.Р. Битяновой; изучение личных дел студентов; беседы со студентами и их родителями.

На следующем этапе индивидуальной работы по результатам диагностики составляется индивидуальный план на каждого студента. При составлении плана важно, чтобы хорошей репертуар был разнообразным. Выбор хоровых произведений основывается не только на многообразии хоровой литературы, но и на индивидуальных способностях студентов.

Необходимо последовательно развивать художественный вкус студентов, формировать их творческий облик в процессе овладения ими техникой дирижирования. При планировании учитываются недостатки и достоинства, особенности дирижерского аппарата и темперамента, отношение к занятиям по дирижированию.

Учитывая особенности темперамента студента, его волевые и эмоциональные качества, можно регулировать направленность учебного материала.

Развитию личности студента способствует демократический стиль общения, когда педагог признаёт право учащегося на собственную точку зрения, не пытается подавить её своим авторитетом.

В практике нашей работы широко применяются методы развивающего, опережающего и проблемного обучения. посредством *развивающего* метода решается задача привить студенту образное мышление и навык отбора тех технических средств, которые нужны для реализации воплощения того или иного композиторского замысла.

К *опережающему методу* обучения относится эмоциональное воспроизведение образа. Студент на основе собственного слушания и восприятия музыкального образа сам решает исполнительские задачи.

Проблемность в обучении проявляется в написании аннотаций на музыкальные произведения, в процессе которого вырабатывается индивидуальный путь познания музыки.

Метод композиторского творчества воспитывает умение создавать самобытную интерпретацию дирижируемого произведения, развивает инициативность, критичность, уверенность в своих силах.

Метод «обелённого» текста партитуры способствует привитию навыков слуховой наблюдательности, активизирует музыкальное мышление, приучает к самостоятельной познавательной деятельности.

Для того, чтобы *активизировать* музыкальное мышление, полезно при изучении опираться на впечатления от знакомства с произведениями литературы, изобразительного искусства. Картины И. Левитана, стихи Ф.Тютчева и Н.Кольцова помогут проникнуть в творческий замысел композитора, найти правильное решение при дирижировании таких произведений, как «Всюду снег» Ц.Кюи, «Жаворонок» В. Калинникова, различные народные песни.

При подведении итогов и оценке учебно-познавательной деятельности студенты одного курса дирижируют произведения перед другими, демонстрируя друг перед другом всё, в чём они преуспели. Другой метод заключается в том, что контрольные уроки проводят студенты старших курсов, выступая в роли преподавателя, при этом осуществляя оценочную деятельность.

Таким образом, мы рассмотрели возможности использования личностно-ориентированных технологий в классе дирижирования. Изучая индивидуальные особенности студентов, мы сможем сформировать профессионально компетентного специалиста, способного быть конкурентным в современном мире и быть просто хорошим учителем.

Библиографический список

1. Методологическая культура педагога-музыканта [Текст] / под ред. Э.Б.Абдуллина.- М., 2002.
2. Психология музыкальной деятельности [Текст] / под ред. Г.М.Цыпина. – М., 2003.

© К. С. Жиганова
Музыкотерапия в образовании

Музыкальное образование тесно связано с развитием чувств ребенка, формированием его нравственности, с совершенствованием многих качеств личности. Гармония в музыкальном образовании и воспитании важна для детей всех возрастных периодов. Впечатления, полученные ими, остаются в памяти надолго, иногда на всю жизнь. Диспропорции, излишества, нарушения в воспитании сильнее всего ранят детей и наносят порой непоправимый вред.

В настоящее время на школьников обрушивается слишком большой поток звуковой информации, им трудно справиться с требованиями, которые предъявляет современный ритм жизни. Это проявляется в психоэмоциональном состоянии детей, выражаясь в виде необоснованной тревоги, усталости, повышенной возбудимости, агрессии, снижении настроения и т.д. Для сохранения психофизического здоровья школьников широко используется арттерапия (буквально - терапия искусством) - синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины, психологии) [3.С.16].

В педагогике под этим понятием понимают совокупность различных методов, приёмов, форм, которые в сочетании с искусством стимулируют и мобилизуют творческие ресурсы ребёнка с отклонениями или нарушениями в психоэмоциональном развитии и поведении в коррекционных целях. Проблемам арттерапии посвящены исследования Т. А. Добровольской, М.И. Касаткиной, Л.Н. Комисаровой, А.И. Копытина, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведевой, В.И.Петрушина, Дж. Морено, К. Уэлби и других.

Искусство издавна считалось эффективным средством воздействия на человека. В последнее время возрос интерес исследователей к возможностям воздействия искусства на личность. Благодаря своим специфическим особенностям, позволяющим воздействовать на наиболее «тонкие» материи мозга и «струны» души, искусство благотворно влияет на эмоциональное благополучие любого человека. Ребёнок способен выразить

себя, своё эмоциональное состояние мелодией, звуком, движением, рисованием.

Одним из направлений арттерапии является музыкотерапия. *«Музыкотерапия - это особый вид музыкальной деятельности, направленный на профилактику, оздоровление и коррекцию различных психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства»*. [3.с.15]. Музыка при этом используется как вспомогательное средство, нацеленное на регуляцию психоэмоциональных процессов и коррекцию личностного развития.

Музыка выполняет седативную (релаксационную), стимулирующую и катарсическую функции.

Седативная функция способствует снятию мышечного и эмоционального напряжения, в результате наступает успокоение, восстанавливаются физические силы. Примером может служить пение колыбельных песен, слушание спокойной негромкой музыки.

Стимулирующая функция, наоборот, направлена на мобилизацию всех физических и эмоциональных возможностей человека: приводит в тонус мышцы, жизненно важные системы организма, наполняет положительными, яркими эмоциями. *Катарсическая* функция музыки противостоит седативной и стимулирующей. Её суть не в восполнении недостающих эмоций, а в избавлении человека от угнетающих его чувств. «Катарсис с греческого — очищение - первоначально: эмоциональное потрясение, состояние внутреннего очищения, вызванное у зрителя античной трагедии в результате особого переживания за судьбу героя, как правило, завершающуюся его смертью» [1. С. 37]. В катарсическом переживании, вызванном специально подобранной музыкой, сильное аффективное переживание усиливается и «доводится до такого состояния, когда оно естественно разряжается в рыданиях и слезах, после чего наступает состояние успокоения» [1. С. 70]. В работах, посвященных психологии искусства, Л.В. Выготский подробно исследовал и описал катарсический метод.

Применение профилактических, коррекционных возможностей музыки в детском возрасте имеет ряд отличий. Это связано с особенностями детской психики, с возрастными осо-

бенностями, уровнем эмоционального и интеллектуального развития, определяющими восприятие, процесс и результат влияния факторов, воздействующих на ребёнка в процессе коррекции.

В практической деятельности применяется целый ряд программ по музыкотерапии для детей с эмоциональными проблемами (Г.Гельнич, Шульц-Вульф, С.А.Медведевой, Т.И.Баклановой и другие). Методики в основном направлены на эмоциональное отреагирование, «выплёскивание» аффекта, разрушающего психику. В некоторых программах предлагается групповая деятельность, которая предполагает создание в группе особого микроклимата. Как средство профилактики эмоциональных перегрузок школьников хорошо зарекомендовали себя такие виды музыкальной деятельности, как хоровое пение, игра на инструментах, игра в ансамбле, музыкальные постановки, игры-драматизации и т. д. Таким образом, музыкально-педагогическая деятельность может быть связана не только с решением образовательных, воспитательных и развивающих задач, но и учитывать положительное влияние музыки на различные системы организма, работать как средство профилактики эмоциональных проблем школьников. Совершенно очевидно, что музыкально-коррекционная и педагогическая деятельность достаточно сложная и тонкая психолого-педагогическая работа, требующая глубокого изучения, продуманного применения методов и средств.

В процессе исследования проблемы профилактики эмоциональных перегрузок школьников средствами музыки, в частности, моделированием катарсической разрядки на уроке музыки, мы выяснили, что катарсис может быть вызван с помощью музыки и представляет собой сильное эмоциональное потрясение. Катарсическая разрядка может быть выражена в слезах, и других сильных, ярких эмоциональных проявлениях. После чего наступает успокоение, облегчение, человек освобождается от угнетающих его переживаний.

Для моделирования катарсиса на уроке музыки был определен ряд условий:

- наличие внутриличностной проблемы, которая может и не осознаваться, а существовать в виде неотреагированных переживаний на подсознательном уровне;

- специально подобранная музыка, эмоциональный ряд которой соответствует подавленным переживаниям;

- идентификация - соотнесение себя, своих собственных переживаний и прошлого эмоционального опыта с переживаниями за судьбу музыкального героя;

- драматургия урока (подбор музыкального материала, постановка проблемных вопросов, песенный материал, содержащий формулы внушения);

- артистические умения педагога создать на уроке атмосферу доверия, приятия.

При выполнении всех условий урок моделируется как спектакль, как художественное произведение, которое творят сами ученики.

В частности, мы моделировали и наблюдали процесс катарсической разрядки на уроке музыки в 3 классе (по программе «Музыка» Г.П.Сергеевой, Е.Д.Критской). Тема раздела «Россия - Родина моя», тема урока «Патриотические образы в опере».

Мы начали урок с проблемных вопросов: Кого называют патриотом? Что значит - быть героем страны? В результате обсуждения мы пришли к выводу, что патриот - это человек, горячо любящий свою родину, а героем называют того, кто совершил подвиг во имя Родины. В центре урока - образ героя отечественной героико-трагической оперы М.И.Глинки «Иван Сусанин». Детям было представлено краткое содержание оперы. После этого им предстояло послушать хор из оперы «На зов своей родной земли», тему ответа Сусанина полякам. При анализе музыки мы выяснили то, как Глинка с помощью мелодии, оркестра, голоса певца выразил черты личности Сусанина, его силу духа, твердость характера и любовь к Родине. Учитель прочитал стихотворение К.Рылеева, и ученики пришли к выводу, что музыка Глинки ярче, чем стихи, передаёт идею героизма, так как мелодия, которой обладает музыка, сильнее воздействует на человека, ее можно подпевать внутренним голосом.

Переход к слушанию арии Сусанина «Ты взойди, моя заря!» был связан с поиском ответа на вопрос: Что переживает, что чувствует человек в последние мгновения своей жизни, зная, что за его спиной - миллионы жизней других людей: детей, стариков, судьба малой родины, а может и целой страны?

Так мы подошли к кульминации урока и всей оперы «Иван Сусанин» М.И Глинки. Во время слушания в классе стояла тишина, дети были потрясены силой духа человека - героя оперы. Затем рассуждали о том, что кто-нибудь из них смог бы совершить подвиг, пожертвовать жизнью ради страны. Как же сильно нужно любить Родину, чтобы отдать собственную жизнь во имя её процветания, свободы и независимости от иноземцев?

Детям было предложено вокализировать главную тему арии Сусанина, исполнить ее, вложив все свои чувства, поставив себя на место Ивана Сусанина. Трудно представить, что дети 3-го класса могут с таким воодушевлением исполнять эту арию. Ученики очень переживали за судьбу героя, им хотелось изменить сюжет оперы. Но жизнь есть жизнь, и в ней есть место печали и даже трагедии.

Завершился урок исполнением двух песен. Гимн России (муз. А.Александрова, сл. С.Михалкова) дети исполняли стоя, с чувством гордости, трепета, патриотизма, как никогда ранее. Вторая песня - «Журавлёнок», И. Шаферана. Перед ее исполнением была дана установка для детей: «Какой бы ни была Родина, в которой мы прожили своё прекрасное детство, деревенское ли, городское, оно - наше, и останется с нами навсегда. Нужно беречь и любить ту Родину, которая дала нам жизнь, подарила красоту полей и лесов, свои просторы». Учитель предложил посмотреть в окно на яркое небо, представить родной дом ...

Песня зазвучала негромко, тепло и проникновенно. На глазах одной ученицы появились слёзы, она плакала, в классе царил атмосфера полного взаимопонимания, взаимоподдержки, казалось, что каждый из них способен совершить сейчас, в эту минуту свой, хоть маленький, но подвиг.

Таким образом, не нарушая программных требований, выстраивая драматургию урока музыки, соблюдая определен-

ные педагогические условия, можно решать не только образовательные, воспитательные и развивающие задачи, но и моделировать процесс катарсической разрядки для профилактики эмоциональных перегрузок школьников.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]. - М., 1986.
2. Каган, М.С. Музыка в мире искусств [Текст]. - СПб., 1996.
3. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений [Текст] / Е.А.Медведева; Л. К. Комиссарова, Г.Р.Шашкина, О.Л.Сергеева/ под ред. Е.А. Медведевой. - М., 2002.
4. Программы образовательных учреждений. Музыка 5-9 классы, Г.П.Сергеева, Е.Д. Критская [Текст]. - М., 2005.
5. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева [Текст]. - М., 2004.

© Н. Г. Тихонцева

Организация социально-педагогического сопровождения патронатных и приемных семей на базе детского дома в условиях маленького города

В настоящее время уже не вызывает полемики утверждение о том, что даже самое лучшее учреждение для детей-сирот не может обеспечить ребенку полноценное психическое развитие, успешную социализацию при его переходе в самостоятельную жизнь. Избежать этих проблем ребенок сможет только при условии, что он получит опыт жизни и воспитания в семье. В этой связи, профессиональная замещающая семья в нашей стране в настоящее время является выходом в решении проблемы сиротства. Поэтому актуальным становится создание на базе детских сиротских учреждений постоянно действующих *служб семейного устройства*, в задачи которых входит работа с населением, подбор и профессиональное консультирование приемных родителей. Но все это является прерогативой столичных и крупных городов (Москвы, Перми, Томска,

Хабаровска). Сопровождение профессиональной замещающей семьи в условиях маленького города, безусловно, имеет свою специфику, обусловленную отсутствием нужных специалистов, их специальной подготовленности, программного обеспечения, научно-экономической базы.

Несмотря на это, за последние шесть лет в МОУ «Угличский детский дом» постоянно ведется целенаправленная работа по передаче детей-сирот в приемные семьи. В целом за период с 2002 по 2008 год в родные семьи было возвращено 10 детей; передано под опеку - 5 детей, передано в приемные семьи - 29 человек. При этом еще совсем недавно организация устройства детей в приемные и патронатные семьи, их сопровождение в нашем детском доме, в известной мере, были стихийными процессами. Эта деятельность являлась составляющей системы воспитательной работы детского дома, и не проводилось ни глубокой диагностики потенциальных приемных родителей, ни исследований психологической совместимости ребенка-сироты и приемных родителей, ни выявления мотивов замещающей семейной заботы.

В последнее время в педагогическом коллективе возникла потребность в осуществлении целенаправленной работы с профессиональными замещающими семьями на базе детского дома. Эти убеждения подкреплялись еще и тем, что определенная часть воспитателей в этот период стала приемными родителями для воспитанников детского дома, то есть они практически осознали необходимость подготовки к замещающему родительству, специального подбора семьи для определенного ребенка.

Этому способствовали и наметившийся рост профессионализма педагогического коллектива, и появление новых специалистов. Пришло понимание того, что необходима реорганизация данной деятельности, что работа с профессиональной замещающей семьей должна стать самостоятельным направлением в деятельности детского дома, а не только частью воспитательной работы. Мы стали понимать, что социально-педагогическое сопровождение патронатных и приемных семей на базе детского дома должна осуществлять целая группа специалистов, что это должен быть непрерывный процесс: от мо-

мента подбора принимающей семьи до выпуска ребенка в самостоятельную жизнь.

При разработке авторской модели организации социально-педагогического сопровождения патронатных и приемных семей на базе детского дома нами использовалась трехуровневая модель помощи профессиональной замещающей семье В.Н. Ослон и А.Б. Холмогоровой как технологическое основание для организации деятельности структур, специализирующихся на предоставлении услуг по семейному устройству и воспитанию детей, нуждающихся в государственной защите.

В настоящее время, когда детский дом в условиях маленького города фактически стал центром работы с замещающей семьей, основной целью социально-педагогического сопровождения является организация комплексной помощи приемным родителям по созданию социально-психологических условий для компенсации депривационных расстройств у детей-сирот, воспитывающихся в замещающей семье.

В модели социально – педагогического сопровождения профессиональной замещающей семьи на базе МОУ «Угличский детский дом» мы выделяем следующие *основные направления*:

- ✓ организационное;
- ✓ диагностическое;
- ✓ подготовка семьи и ребенка к замещающей семейной заботе;
- ✓ коррекционное.

В качестве *основных этапов социально-педагогического сопровождения* профессиональных замещающих семей мы выделяем:

- *подготовительный*, включающий создание социальных поддерживающих сетей, привлечение ресурсных семей, работу с внешним семейным окружением, изучение социальных связей семьи, диагностику потенциальных приемных родителей;

- *отбор и подбор*, включающий первичный отбор по социально-экономическим показателям; вторичный отбор - после глубокого обследования базисной семьи по психологическим показателям. Подбор семьи и ребенка осуществляется с

учетом потребностей и возможностей обеих сторон, их психологической совместимости;

- *подготовка семьи и ребенка к замещающей семейной заботе;*

- *собственно социально-педагогическое сопровождение в процессе взаимной адаптации семьи и ребенка;*

- *оценка эффективности замещающей семейной заботы* (проводится по специально разработанным критериям).

Нами подобран диагностический материал для отбора и подбора ресурсных семей и изучения личностных особенностей ее членов; диагностический материал для осуществления мониторинга в ходе социально-педагогического сопровождения замещающих семей; разработана «Программа подготовки семьи к приему ребенка», а также «Программам подготовки семьи и ребенка к совместной жизни». Данные программы содержат разработки тренингов, индивидуальных и групповых занятий, то есть в большой мере активных форм работы с семьей и ребенком.

Разработана программа для организации Школы приемных родителей, цель которой состоит в том, чтобы повысить уровень теоретической подготовки и компетенции приемных родителей на всем протяжении деятельности замещающей профессиональной семьи, особенно в первые три года когда идет адаптация приемного ребенка к жизни в замещающей семье. Также подобраны материалы, которые могут быть использованы специалистами «Службы сопровождения замещающей семьи» в консультативной работе.

Выстроенная нами модель отражает взаимодействие МОУ Угличский детский дом с различными службами и организациями города по работе с патронатными и приемными семьями. По нашему мнению, координатором данного взаимодействия на уровне детского дома и должна являться «Служба сопровождения замещающей семьи» МОУ Угличский детский дом.

И, наконец, нами были разработаны критерии для оценки эффективности работы с патронатными и приемными семьями на базе детского дома.

Таким образом, в разработанной нами модели представлена технология помощи профессиональной замещающей семье, где детский дом рассматривается как центр по организации такой работы в условиях маленького города.

Библиографический список

1. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи [Текст]. – М., Просвещение, 1998.
2. Довгалева, А.И. Вопросы семейного воспитания приемных детей [Текст]. – М., 1957. - С. 2-45.
3. Жедунова, Л.Г. Проблемы социализации детей-сирот [Текст]. – Ярославль, 1997.
4. Залыкина, И.А. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи [Текст] // Вопросы психологии. – 1985. – №4. - С. 12-19.
5. Зарецкий, В.К., Ослон, В.Н. Пути решения проблемы сиротства в России [Текст] // Вопросы психологии. – 2002. – №2. - С. 37-42.
6. Иванова, Н.П. Дети в приемной семье. Советы начинающим родителям [Текст]. - М., 1993.
7. Мараковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст]. – СПб.: Питер, 2000.
8. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья [Текст]. – М.: Генезис, 2006.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

© А. Б. Тишко

Индивидуальный подход в оценивании знаний, умений, навыков учащихся школы

Оценка и отметка в практике школы существуют столько, сколько самообучение. Оценка является обязательным компонентом учебной деятельности, ее регулятором и показателем результативности. Современная система оценивания как набор отметок приводит, по мнению многих педагогов, к социально-педагогическому ранжированию, делению детей на группы и формирует особенное к ним отношение.

Активная критика системы оценивания началась еще во второй половине XX века и сводилась в основном к расширению шкалы оценок (например, до 100 баллов) или даже к их полной отмене. Эти попытки были связаны с реализацией основных требований к оцениванию – индивидуальный подход и объективность. Современная школа (в лице отдельных педагогов) продолжает искать варианты реализации индивидуального подхода в оценивании. Рассмотрим наиболее интересные примеры этого опыта.

В арсенале учителя есть вербальные и невербальные способы оценивания. Язык богат: словом можно стимулировать. Однако современные учителя предпочитают не тратить на это время, ограничивая лишь использование 2-3 эпитетов в адрес учащегося: «молодец», «умница», универсальное «хорошо», которое использует и для завершения урока, и для похвалы, а также для согласия и несогласия, то есть специальный тематический словарь учителя, к сожалению, беден. Однако известные педагоги придавали этому большое значение, например, В.А. Сухомлинский говорил, что слово педагога – это его профессиональное средство, «ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника».

Еще один способ индивидуализировать оценку – расширение поля оценок. Многие учителя признаются, что им не хватает действующей школы оценок, но пока современная школа не собирается переходить на 10-балльную систему, поэтому учителя сами вынуждены расширять оценочное поле. В этом плане интересен опыт учительницы биологии М.И. Ладиной, которая в тетради и дневники выставляет оценки так: ОХ – очень хорошо («5»), ХО – хорошо, но не очень («4»), ЗГ – знает, но не говорит («3»), ГЗ – говорит, но не знает («2»), ХН – хуже некуда [1]. По мнению педагога, такая система оценивания наглядна и для учащихся, и для родителей; сами ребята оценили юмор своего педагога.

Можно использовать рейтинговую оценку, не путать с рейтинговой (от англ. right - «правильно»). Завершив работу, ученик сам ставит себе отметку. За ту же работу отметку через дробь ставит и учитель, например, 4/5, где 4 – отметка ученика, а 5 – отметка преподавателя. По мнению автора, такой прием целесообразно использовать, когда согласованы критерии отметки. Через некоторое время (это может быть достаточно длительный период) числитель и знаменатель все чаще совпадают. Ценность данного приема заключается еще и в том, что он учит учащегося объективно оценивать свой труд (самооценка). Такая оценка выставляется в тетрадь, дневник, показательную ведомость.

Каждый учитель встречается с проблемой оценивания кратких ответов и дополнений, например, во время фронтального опроса. Оценку ставить вроде не за что, а подкрепить успех необходимо. Поэтому А.А. Гин предлагает ввести свою «валюту» («абсолют», «талант»), которая позволяет получить отметку (в зависимости от количества) или определенные бонусы. Однако такой прием эффективен, когда необходимо «сыграть» с классом, то есть активизировать учебно-познавательную деятельность. По мере формирования привычки активно работать учитель отказывается от «материального» стимулирования.

Еще один прием, который используют многие учителя для реализации индивидуального подхода в оценивании, – «кредит доверия». Ученику оценка ставится в «кредит» для того,

чтобы поддержать в нем стремление к успеху, надежду на успех. Главное требование этого приема - не злоупотреблять.

А.В. Хуторской предлагает альтернативу оценке в баллах – образовательную характеристику ученика [3. С. 434-439]. Он считает, что современная система оценивания не может передать всего многообразия результатов, достигаемых учеником по предмету. Составленная по специальным правилам письменная характеристика образовательных результатов ученика помогает самому учителю соотнести цели образовательной программы по предмету с реальными результатами каждого учащегося. По мнению А.В. Хуторского, ученик благодаря этой характеристике чувствует к себе внимание учителя. В конце учебного года ученику выдается свидетельство, в котором фиксируются основные параметры его образовательных результатов. Важно, отмечает А.В. Хуторской, чтобы отражаемые результаты не сводились только к тому, что достигнуто в рамках стандарта. Самое главное отметить достижения учеников в углублении и опережении программных требований, развитие личностных качеств (оценить которые очень сложно), значимые творческие достижения.

Индивидуальный подход в оценивании, на наш взгляд, зависит и от самого учителя, точнее, от его установки на оценку – зачем ее ставить и за что? Нельзя не отметить, что один и тот же ответ у разных учителей оценивается по-разному. На нее оказывают влияние индивидуальный стиль деятельности педагога, характер, настроение, уровень компетентности. Г.Ю. Ксензова выделяет следующие типы учителей.

- Учителя с социально-нормативной ориентацией критериями оценки считают принятые социальные нормы, общезначимые эталоны. Они сравнивают действия и учебный результат одного ученика с аналогичным результатом другого или всех учащихся класса. Выставляют отметку с точки зрения нормы: одна ошибка – «4», две ошибки – «3» и т.д. Такие учителя сильных учеников хвалят, слабых - ругают. Они оценивают результат, а сам процесс не видят.

- Учителя с индивидуальной нормативной ориентацией оценивают наличные знания учащихся. Сегодняшний (настоящий) результат сравнивается с прошлым результатом (вы-

является динамика интеллектуального развития). Критерием оценочной деятельности считают индивидуальный, личностный успех. Сильных учеников порицают за ухудшения, слабых – хвалят за улучшение. Учитель такого типа ориентируется в основном на индивидуальные по сложности задания.

- Учителя с ориентацией на свой личный успех воспринимают выставление отметки ученику как иллюстрацию своих собственных профессиональных успехов. Оценивают учащихся «без скидок» на их возможности и способности и могут ставить завышенные отметки [2. С. 180].

Одна из способностей учителя к педагогической деятельности – оптимистическое прогнозирование. Педагог должен верить в возможности и способности ребенка (на индивидуальном уровне) и считать своим основным долгом создание обучающимся ситуации успеха (для каждого). Мы считаем, что поиски оптимальных вариантов оценивания, которые бы учитывали не только усвоения знаний, умений и навыков по стандарту, но также индивидуальные результаты, еще далеко не закончились.

Библиографический список

1. Гин, А.А. Приемы педагогической техники [Текст]: пособие для учителя. – М., 2004.
2. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя [Текст]. – М., 1999.
3. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: учебник для вузов. – Спб., 2001.

© М. Ю. Гвоздецкий

Индивидуальный подход в педагогической теории К.Д. Ушинского

К.Д. Ушинский вошел в историю отечественной науки как «педагог-общественник» (П.Ф. Каптерев), однако определенное место занимает в его творчестве также проблема индивидуальности воспитания и обучения. По Ушинскому, «воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и *единичными* особенностями (курсив наш – М.Г.), – его

тело, душу и ум – и прежде всего обращается к характеру человека» [2. С. 55]. Допуская, что существуют «врожденные задатки» индивидуального характера, ученый вместе с тем подчеркивает значение среды и воспитания в его формировании [1. С. 122].

Исследователи отмечают критическое отношение Ушинского к двум крайним взглядам на соотношение воспитания и наследственности – волюнтаризму и фатализму: «К.Д. Ушинский оптимистически подходил к решению вопроса изжития наследственно полученных неблагоприятных задатков, если будет создана здоровая среда, будет хорошо поставлено воспитание» [1. С. 73–74]. Воспитатель должен изучать своих воспитанников и подмечать их наклонности: «Руководствуясь такой мыслью, – утверждал Ушинский, – воспитатель не будет считать возможным одинаковое воспитание для всех и каждого и будет подмечать, какие наклонности образуются в ребенке с особенной быстротой и прочностью и какие, напротив, встречают сопротивление к своему образованию в самой природе» [2. С. 75–76].

Признание наследственных задатков не уменьшает роли воспитания, но делает его более целенаправленным. Внешние влияния открывают для воспитания значительные перспективы. Воспитатель не может не учитывать в ребенке существующие наклонности, но должен каждой наклонности дать надлежащее направление [1. С. 75–76].

Вместе с тем К.Д. Ушинский сомневался в том, «должно ли воспитание, изучив вверенный ему характер, принять его природные особенности в основание своих действий», поскольку это «требует такого глубокого изучения характера каждого воспитанника, которого никто не станет требовать от воспитателя в общественном заведении» [2. С. 124]. По мнению ученого, «есть только одна общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью» [2, 126]. Следование народному идеалу есть, по Ушинскому, средство педагогического воздействия, которое позволяет воспитаннику легко преодолеть свои «природные влечения», а воспитателю – «не

обращая внимания на мелкие различия характеров» – «создать для человека вторую природу» [2. С. 125].

Поэтому индивидуальный подход в воспитании начинается для Ушинского не с отдельной личности, а с более крупного, общественного организма, каковым он считал целый народ. Ученый критически оценивал стремление германских педагогов «воспитывать человека вообще, гражданина какого-то абстрактного всеобщего государства, гражданина всего мира» [2. С. 99] и настаивал на создании в России собственной, национальной системы воспитания. Этот взгляд ученого основан на его убеждении в том, что воспитание характера «почерпается единственно из природных источников души, и воспитание должно более всего беречь эту силу, как основание всякого человеческого достоинства» [2. С. 125].

Однако, начинаясь на уровне нации, индивидуальный подход сохраняет свое значение и для формирования отдельной личности – как для ее воспитания, так и для обучения. Отметим следующий важный дидактический принцип К.Д. Ушинского: «Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы» [2. С. 188]. Так, к умственному труду Ушинский советует приучать ребенка «понемногу, осторожно» [2. С. 188]. Цель наставника – не учить, а только помогать учиться. Поэтому К.Д. Ушинский советует учителю по возможности разнообразить формы работы с учащимися на уроке, чтобы учесть разнообразие их способностей и потребностей [2. С. 189–190]. С этой целью он предлагает использовать «сократовский способ учения в виде бесед, где учащиеся не только бы отвечали, как на репетициях, но и сами бы спрашивали, судили и возражали» [2. С. 304]. Ученый также уделяет внимание возрастной специфике обучения в связи с особенностями психофизического развития ребенка, в частности, применительно к иностранным языкам [2. С. 254]. Эта сторона дидактики Ушинского достаточно изучена в рамках «природосообразности» обучения [1. С. 182–208].

К.Д. Ушинскому чужда всякая «усредненная» модель образования. Допуская видоизменение народного идеала обра-

зования по сословиям [2. С. 98], ученый признает возможность разного соотношения физического и умственного труда в воспитании: «полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. <...> Только совершенные крайности в этом отношении являются гибельными» [2. С. 175]. Ученый отмечает также большее значение труда, особенного умственного, для воспитания детей из зажиточных семей как средство предупреждения праздности [2. С. 181].

Отводя первое место воспитанию «человека в воспитателе», К.Д. Ушинский настаивает на приоритете родного языка в том типе образования, которое он называл «общечеловеческим, гуманным» [2. С. 272–277], в связи с чем индивидуализирует подход к классическим языкам в зависимости от целей и уровня обучения [2. С. 288], выступая против их шаблонного преподавания.

И все же, пожалуй, наиболее ярко проявляется индивидуальный подход К.Д. Ушинского к образованию в той высокой роли, которую он приписывает личности воспитателя в ее взаимодействии с личностью ученика [2. С. 49–50]. Но это тема для отдельного исследования.

Библиографический список

1. Гончаров, Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского [Текст]. - М., 1974.
2. Ушинский, К.Д. Избранные труды в четырех книгах. Книга 1. Проблемы педагогики [Текст]. - М., 2005.
3. Ушинский, К. Д. Избранные труды в четырех книгах. Книга 4 [Текст]. - М., 2005.

© Е. Б. Антонов

Вариативные программы экскурсий для сельских школьников Ярославской губернии начала XX века

Важнейшей проблемой школьного образования в России начала XX в. было начальное образование. Вопросы организации обучения в начальной школе ставились в центре вни-

мания земств. Большое значение придавали этим вопросам и ярославские земства, как губернское, так и уездные.

В 1913 г. в губернской земской управе впервые был введен отдел статистики народного образования, который собирал, систематизировал и публиковал сведения по школам губернии. Так, в 1913-1914 учебном году в Ярославской губернии насчитывалось 1340 низших школ с 80 239 учениками. Их обучали 2202 учителя [1. С. 10]. Среди данных, запрашиваемых отделом статистики, были и сведения об экскурсиях учащихся. Это не случайно: в ходе реформирования российской школы начала XX в. в образовательном процессе все чаще использовались различные экскурсии, способствовавшие сближению школы с жизнью.

В 1913-1914 учебном году экскурсии в Ярославской губернии проводились в 8,8 % низших школ, т.е. в 118 школах [1. С. 44], при этом наибольшей активностью отличались земские школы: из 649 школ экскурсии проводились в 74, в то время как из 580 церковно-приходских школ экскурсии для учащихся были организованы в 14 школах [1. С. 1; 2. С. 63]. Наибольшее число экскурсий - 43 из 74 - провели в земских школах Ростовского уезда, где они «получили правильную организацию, вошли в план земской работы по народному образованию» [1. С. 44]. Второе место - 16 из 74 – занимали школы Ярославского уездного земства.

О тщательной продуманности экскурсионной работы земских школ Ростовского уезда говорят экскурсионные программы, выработанные экскурсионной комиссией Ростовской земской управы. Для уездных школ предлагалось посещение как городов губернии – Ярославля, Ростова и Рыбинска, так и исторических центров России - Костромы, Троице-Сергиевой Лавры и Москвы.

В Рыбинск и Кострому школьники ездили через Ярославль, где обязательно останавливались для осмотра города. Далее в Рыбинск отправлялись пароходом, останавливаясь для знакомства с Кузнецовской фарфоровой фабрикой. Главными объектами Рыбинска – крупнейшего центра хлебной торговли – были пристань, хлебная биржа и паровая мельница.

Кострома привлекала к себе как колыбель династии Романовых. Здесь сельские школьники знакомились с комплексом Ипатьевского монастыря и Палатами бояр Романовых, а также памятником Ивану Сусанину.

Троице-Сергиева Лавра была центром религиозного паломничества, откуда школьники ехали в Москву. Здесь традиционно шли в Кремль, на осмотр которого отводился целый день, затем посещали Третьяковскую галерею, Румянцевский музей, храм Христа Спасителя и Зоологический сад [3. С. 113-114].

Специальная экскурсионная программа была разработана совещанием при Ярославской уездной земской управе. В ней отмечалось, что целью экскурсий являлось «познакомить деревенских школьников с бытовыми условиями жизни в губернском городе: как живет горожанин и какие учреждения и явления характеризуют городской быт» [4. С. 370]. Экскурсии проводили учителя, приезжавшие со своими воспитанниками, а при посещении учреждений им помогали специально подготовленные ярославские руководители.

В экскурсии сельских детей большое внимание уделялось внешним отличиям города от деревни: наличию планировки с улицами и площадями, мостовых, тротуаров, различных видов транспорта и электрического освещения, школьники осматривали город с колокольни или каланчи.

Деревенских школьников знакомили со зданиями общественного назначения, в том числе уездной земской управой, где показывали, как пользуются электричеством, в том числе звонком, водопроводом, телефоном и пишущей машинкой.

Программа включала посещение музеев и кинематографа, а из промышленных объектов - типографии, свечного завода, спичечной фабрики И.Н. Дунаева. Дунаевская фабрика была передовой по оснащенности производства машинами. Здесь можно было увидеть, «как из кряжей осины изготавлиются так называемые шведские спички, причем все работы, начиная от нарезки «соломки» для спичек и кончая обмакиванием головок в зажигательную массу и изготовлением коробочек для укладывания спичек, производятся машинами» [5. С. 388].

Глубоко продуманным представляется включение в программу посещение мастерской при низшем механико-техническом училище имени Н. Пастухова. При училище была ремесленная школа, куда принимались дети, окончившие сельскую школу. Здесь они бесплатно учились в течение четырех лет, приобретая рабочую специальность. Это знакомство с мастерской совершенно очевидно имело целью показать возможности дальнейшего обучения крестьянских детей в городе.

При посещении Реального училища школьники из уезда могли «обойти классы разных типов, гимназический и рекреационный зал, библиотеку, кабинеты», при этом в физическом кабинете им демонстрировали простейший опыт [4. С. 371].

Учитывая деревенский уклад жизни школьников, предлагалось обратить внимание экскурсантов «на разность жизни детей в городе и деревне – указать значение для городских детей домового двора, сквера и бульвара» [4. С. 371].

Замечательно, что программа предусматривала интерактивное участие сельских школьников в повседневной городской жизни: они должны были купить газету в будке, послать письмо в деревню, опустив его в почтовый ящик, произвести необходимые для экскурсии закупки в магазинах и на рынке [4. С. 371].

Таким образом, анализ экскурсионных программ для учащихся сельских школ Ярославской губернии начала XX века демонстрирует их содержательную вариативность и разностороннюю гуманитарную направленность. Экскурсионные программы были основаны на фундаментальном понимании воспитания как всестороннего развития личности ребенка. Поездки сельских школьников не были непосредственно связаны со школьной программой. Они имели воспитательную и культурно-образовательную направленность. Знакомство с древними русскими городами, где разворачивались исторические события, религиозными и культурными центрами создавали условия для формирования гражданственных начал личности, осознания своей принадлежности к историческому социуму. В программах были выбраны такие объекты для осмотра, знакомство с которыми помогало выработке устойчивых нравств-

венных ценностей ребенка. Гуманизации личности способствовало, в частности, посещение училища слепых в Костроме.

Стремление адаптировать сельских школьников к новым явлениям современного им общества объясняет включение в экскурсионную программу знакомства с современными средствами транспорта, связи, коммунального хозяйства. Посещение передовых, хорошо оснащенных машинами предприятий создавало понимание учения и приобретения знаний как важной социальной ценности. Прикладной – профессионально ориентированный характер знакомства с Пастуховским училищем в Ярославле повышал личностную самооценку сельского школьника. Наконец, ролевой метод организации знакомства с жизнью города на экскурсии в Ярославле способствовал созданию и закреплению форм социальной адаптации детей.

Библиографический список

1. Школьная статистика за 1913-1914 уч. год [Текст]. - Ярославль, 1915.
2. Школьная статистика за 1913-1914 уч. год. Таблицы [Текст]. - Ярославль, 1914.
3. Журналы совещаний по народному образованию при Ростовской Уездной Земской Управе: школьной комиссии 8-9 февраля 1914 г. и экскурсионной 27 апреля 1914 г. [Текст]. - Ростов Ярославский, 1914.
4. Экскурсии учащихся начальных школ [Текст] // Русский Экскурсант. - 1915. - № 6. - С. 370-371.
5. Исторический очерк-путеводитель. Ярославль 1913 [Текст] // История губернского города Ярославля // под ред. А. Рутмана. - Ярославль, 2006.

© В. Е. Булдаков

Личностный и индивидуальный подходы как основа концепции педагогики сотрудничества

В октябре 1986 г., когда СССР вступал в последний - перестроечный - этап своего развития, в подмосковном Переделкине прошла встреча учителей-новаторов С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, И.П. Волкова, В.А. Караковского, М.П. Щети-

нина, Е.Н. Ильина, Ш.А. Амонашвили. 18 тезисов, выработанных по его итогам, были опубликованы в «Учительской газете» от 18 октября 1986 г. под общим заголовком «Педагогика сотрудничества». Статья вызвала большой интерес в обществе, широко обсуждалась в педагогических кругах СССР, на партийном и государственном уровнях. С позиций сегодняшнего дня можно заявить, что «Педагогика сотрудничества» открыла новую эпоху в развитии отечественного образования, став провозвестником перестройки, авангардом всех тех значительных перемен, которые произошли в советской и российской школе в конце 1980-х – начале 1990-х годов.

Как указывают авторы, понятие «педагогика сотрудничества» появилось исходя из того, что учитель и ученик строят свои отношения на основе совместного труда для достижения общей цели. Следовательно, «отношения <учителя> с учениками выходят ... на одно из первых мест» [1]. Учителю предлагалось постоянно иметь в виду, что «в школу приходят не только ученики — существа, занятые учением, нет, перед нами личности. Каждый из ребят приносит в школу свой мир чувств и переживаний, ничем не отличающийся от мира учителя, — в этом смысле педагог и ребенок совершенно равны, они оба знают радость, страдание, стыд, страх, удовлетворение, чувство поражения и чувство победы» [1].

«Педагогический энциклопедический словарь» трактует термин «педагогика сотрудничества» как «направление в отечественной педагогике 2-й половины XX века, которое представляет собой систему методов и приемов воспитания и обучения, основанных на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности» [2].

Действительно, через все 18 тезисов педагогов-новаторов красной нитью проходит идея личностного подхода к учащимся, который сами они считали более применимым в современной им школе, чем индивидуальный: «учитель, перегруженный уроками и делами, не может осуществить его <индивидуальный подход> в полной мере» [1]. При этом, как мы видим, индивидуальный подход является желанным, но недостижимым в силу объективных причин: загруженности учителя и отсутствия «отбора и отсева» [1] учеников, не имеющих спо-

способностей или желания учиться. Несмотря на выработку более удачного - как считают авторы концепции - личностного подхода, индивидуальный подход все же имеет место в педагогике сотрудничества. Его наличие обусловливается необходимостью конкретной работы с отдельными детьми.

Индивидуальный подход, который часто воспринимается на одном уровне с дифференцированным обучением, понимался педагогами-новаторами вовсе не как варьирование уровня сложности заданий в зависимости от способностей учеников. «Мы отвергаем деление детей по способностям, - пишут они, - мы стараемся не задевать личность ребенка, не унижать его, указывая на недостатки и ошибки. Мы создаем в классе атмосферу труда и целеустремления... и тем вовлекаем детей в труд» [1]. Дифференциация обучения согласно индивидуальному подходу в рамках педагогики сотрудничества производилась незаметно для самих детей.

Под «личностным подходом» авторами педагогики сотрудничества понималось такое отношение к ученику, при котором он «чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему» [1]. Предложенные для этого способы можно условно классифицировать на индивидуальные (направленные непосредственно на ученика) и коллективные (оказывающие действие через детский коллектив). К первой группе относятся:

- **обеспечение свободы выбора** (тезис 7). В условиях тоталитарного общества свобода выбора особенно важна формирующейся личности, это «самый простой шаг к развитию творческой мысли» [1]. При этом следует уточнить, что подразумевается не свобода выбора вида учебной деятельности, а альтернативность того или иного задания, возможность подойти к нему с различных позиций;

- **выполнение учащимися роли учителя** (тезис 7) приводит, по словам авторов, к быстрому развитию ребенка;

- **ежедневная оценка работы учащихся с помощью опорных сигналов** (тезис 6), что, во-первых, позволяет учителю быстро проверить работу учащегося, а во-вторых, дает каждому ученику мотивацию готовиться к уроку, работать на нем. По мнению авторов концепции педагогики сотрудничества, это

должно привести к перманентной ситуации успеха для школьника;

- анализ и **самоанализ** (тезис 11).

Важнейшее место в педагогике сотрудничества уделено второй - коллективной - группе способов развития личности. По мнению авторов педагогики сотрудничества, личность ребенка наиболее полно и быстро развивается и совершенствуется именно в коллективе: «у нас у всех есть всеильное педагогическое средство — детский коллектив, способный вовлекать в работу всех» [1]. Среди способов сделать это выделяются:

- **принцип трудной учебной цели** (тезис 3), которая на время становится тем, что объединяет детский коллектив;

- **формирование соответствующего интеллектуального фона класса** (тезис 12), который усиливал бы стремление к знаниям каждого ученика в отдельности;

- **коллективное творческое воспитание** (тезис 13) по коммунарской методике И.П. Иванова, целью которого является коллективное общественное творчество, находящее выражение в формате коллективных творческих дел;

- **творческий производительный труд** (тезис 14);

- **самоуправление** (тезис 15), которое понимается не как «управление без взрослых — наоборот, дух сотрудничества заставляет ребят искать помощи у старших друзей» [1]. Кроме того, важнейшим воспитывающим компонентом самоуправления является ротация актива, что позволяет всем ученикам побывать в роли активиста.

В общих словах, «педагогика сотрудничества вырабатывает такие приемы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему. Это проявляется и в том, что каждый на каждом уроке получает оценку своего труда, и в том, что каждый выбирает задачи по своему вкусу, и в том, что внешкольное творчество каждого ребенка получает признание и оценку, и, наконец, в том, что каждый на самом деле, а не на словах и не в призывах уважаем, что никто не оскорбит ребенка подозрением в неспособности, все защищены в своем классе и в своей школе» [1].

Как некий символ прорыва в новую эпоху, тезисы педагогики сотрудничества заканчивались призывом ко всем учителям

лям и директорам: «каждый может начать перестройку ... в своей собственной школе» [1]. За считанные дни статья получила широкую известность в пределах СССР. В газету было направлено огромное число отзывов, большинство из которых носило положительный характер, впрочем, нашлись и противники 18 позиций.

В дальнейшем идеи педагогики сотрудничества были развиты в большом числе публикаций. Первой из них стали 18 тезисов С. Соловейчика, напечатанных в «Учительской газете» от 25 октября 1986 г. под общим заголовком «Воспитание духа: педагогика сотрудничества в семье». Как и в основополагающей публикации, в «Воспитании духа» основной упор делается на личностный и индивидуальный подходы, однако на этот раз уже в семейном воспитании.

Библиографический список

1. Педагогика сотрудничества [Текст] / Учительская газета. 1986. - 18 октября. - С. 2.
2. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим - Бад; редколл.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М., 2003. - С.189.

© Л. Н. Данилова

Роль М.-А. Жюльена в сравнительной педагогике

Принято считать, что сравнительной педагогике примерно 200 лет, поскольку первый труд в области этой науки появился в 1817 году. Он принадлежал перу французского публициста Марка-Антуана Жюльена (1775–1848) и назывался «*Esquisse d'un ouvrage sur l'Éducation Comparée*» («Очерк и предварительные замечания к исследованию по сравнительной педагогике»). Именно в этой работе, объёмом всего чуть более 50 страниц, была намечена новая академическая сфера деятельности и впервые введён термин «сравнительная педагогика», под которым автор понимал теорию обучения и воспитания как результат аналитического сравнения образования в других странах. Сегодня сравнительной педагогикой называется область педагогики, изучающая состояние, закономерности

и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики с целью взаимообогащения образовательных систем через заимствование позитивного зарубежного опыта. Жюльен считал, что таким способом углублённое изучение образования (особенно школьного) в других странах поможет культурному и социальному прогрессу, распространению идей гуманизма и демократии, становлению новой Европы, объединённой идеями свободы, всеобщего равенства и братства.

Сын депутата М.-А. Жюльена де ла Дрома, он был противником монархического правления и начал свою революционную деятельность весьма рано. В 14 он разбрасывал по городу листовки антимонархического содержания, в 16 лет вступил в Якобинский клуб, в 17 уже был направлен с секретной миссией в Англию и получил должность военного комиссара в Пиренейской армии. В 18 лет в качестве агента Комитета общественного спасения Жюльен едет в южные и западные районы Франции, где в его функции входит, в том числе, и народное просвещение, а в 1794 г. он назначается комиссаром Исполнительной комиссии по народному просвещению в Бордо. Как якобинца и сторонника якобинцев его неоднократно арестовывали (после казни Робеспьера на 15 месяцев). В тюрьме он окончательно осмыслил свои политические убеждения и пришёл к заключению, что только воспитание и образование человека нового типа приведёт к достижению истинно правильных общественных целей: к всеобщему равноправию, демократии, преодолению социальной несправедливости.

Период с 1801 до 1819 г. стал самым интенсивным и плодотворным в педагогическом творчестве Жюльена. В 1808 г. он закончил свой многотомный труд «Общий набросок физического, нравственного и умственного воспитания». Между 1810 и 1812 г. он посещал педагогический институт Песталоцци в Ивердоне. Жюльен много переписывался с Песталоцци и в течение нескольких лет способствовал распространению идей швейцарского педагога во Франции (показательной в этом отношении является его работа под названием «Суть воспитательного метода Песталоцци»). К сожалению, кризис ивердон-

ской школы привёл к размолвке двух просветителей в 1818 г., чего Песталоцци так и не простил Жюльену. В 1918 г. Жюльен Парижский основывает журнал «Revue Encyclopedique», в котором работает до 1831 г. За год до этого, как упоминалось, появляется брошюра, где изложены теоретические основы исследований по сравнительной педагогике, собственно, и увековечившие его имя в науке.

Данный труд состоит из двух частей: одна посвящена обоснованию сравнительной педагогики, её направлениям и задачам, другая – эмпирическим методам исследования. Задачи сравнительной педагогики, по мнению основателя этой науки, заключались в сравнении образовательной практики в европейских странах для создания наиболее рациональной системы образования. Автор отстаивал необходимость введения в педагогику научного принципа, являясь тем самым родоначальником отделения педагогики как науки от философии и теологии, и выступал за эмпирическое познание в сравнительной педагогике. Чтобы усилить объективность исследования, сбор фактов должен быть упорядочен, информация должна систематизироваться. Он предлагал собирать научные факты и анализировать данные наблюдений, представлять их в форме таблиц, чтобы из них можно было делать общие выводы об объектах изучения, а затем, на их основе – специальные выводы о путях улучшения образования в своей стране.

С этой целью он разработал анкету из более чем 260 вопросов по различным образовательным областям (начальное, основное, среднее и классическое образование). Так, 120 вопросов относились только к сфере начального и основного образования. Запланированы также были вопросы из сферы высшего образования и научной подготовки, педагогической подготовки, обучения девочек, образовательного права. Проведение анкет и обработка их результатов, по замыслу педагога, могли дать представление о разных сторонах образовательных систем за рубежом, что, в свою очередь, содействовало бы их сравнению и усовершенствованию. Поэтому он даже оставлял на анкетах свой адрес, чтобы респонденты могли отсылать их обратно. Опрос должен был проводиться по всей Европе, но до широкомасштабного запуска анкетирования автор предполагал

провести пилотное анкетирование в Швейцарии, выбор которой был обусловлен её ярким языковым, этническим, религиозным и педагогическим разнообразием, создававшим идеальные условия для компаративного исследования. Швейцария служила для Жюльена своеобразной моделью Европы, где кантоны были мини-государствами со своими уникальными особенностями постановки школьного образования. Известно, что анкетирование действительно было запущено в Швейцарии, однако данных по количеству его участников и результатам не сохранилось, к тому же Жюльен не успел разработать и опубликовать весь список вопросов (часть из них в дальнейшем публиковалась в его журнале, но многие так и не увидели свет).

Попытка отображать образование в Европе тех времен посредством анкетирования и улучшать национальные системы на их основе, по словам одного французского сравнителя, кажется нам сегодня наивным эмпиризмом [2], однако нельзя не признать, что его способы усовершенствования образования во многом предвосхитили своё время и заложили основы для появления новой отрасли педагогической науки.

Он настаивал на необходимости сравнения школ в Европе во время, когда сложно было судить даже о национальных образовательных системах (систем образования в принятом сегодня понимании ещё не существовало, в их структурах отсутствовал целый ряд ступеней, образование в разных уголках одной страны отличалось большой неоднородностью, во многих европейских государствах ещё не было министерств образования и обязательного школьного образования). Педагоги и чиновники не имели достаточного представления об образовании даже в отдалённых регионах своих государств, а Жюльен Парижский доказал, что они должны знать особенности организации образования за рубежом. Для этого он требовал, в частности, создания специальной международной комиссии по воспитательным вопросам. Данный орган был бы призван заниматься выявлением, сопоставлением и классификацией содержания и методов обучения и воспитания в образовательных учреждениях Европы, и это также удивительно, поскольку подобное предложение – есть не что иное, как призыв к созданию международного координационного образовательного органа –

явления небывалого для XIX в. Предложение Жюльена нашло отражение на практике только в 1925 г, когда в Женеве было создано Международное бюро просвещения.

Кроме того, Жюльен ратовал за создание европейского педагогического образовательного учреждения, заведения уже беспрецедентного не только для XIX столетия, но и для современности – общее европейское образовательное пространство в сфере профессиональной подготовки пока остаётся инновацией для ЕС (а международных педагогических вузов в Европе нет и в наши дни).

И, наконец, ещё одно ценное предложение Жюльена заключалось в издании многоязычного педагогического журнала, публикующего информацию об образовании в зарубежных странах. Эта идея была реализована лишь сто лет спустя в 1931 г. в Германии профессором Фридрихом Шнайдером, но вскоре он был снят с должности, и его «Международный журнал о воспитании» прекратил своё существование до 1947 г. (в 1955 г. он стал выходить под патронатом ЮНЕСКО). Сегодня многие из предложений Жюльена стали действительностью, но всё это лишний раз подтверждает, насколько мысль этого педагога опередила его время.

В его биографии много имен знаменитых людей и ещё больше сфер применения сил. За свою недолгую жизнь Жюльен успел оставить след в различных областях человеческой деятельности: его имя запечатлено в истории французской политики, в публицистике, в журналистике и драматургии, но по истине мировую, пусть и не широкую, известность оно получило в сравнительной педагогике. Сегодня это самостоятельная отрасль педагогики, с собственным предметом, объектами, целями и задачами. Она динамично развивается, и актуальность компаративных исследований признана во всем мире. А неоспоримая заслуга основания сравнительной педагогики и разработки её научного аппарата принадлежит этому человеку – Марку-Антуану Жюльену Парижскому.

Библиографический список

1. Лысова, Е.Б. Становление и развитие сравнительной педагогики во Франции [Текст] // Методологические проблемы сравнительной педагогики. - М., 1991. – С. 26-37.
2. Gautherin, J. Marc-Antoine Jullien ('Jullien de Paris') (1775–1848) [Текст] // Prospects: the quarterly review of comparative education. – 1993. - Vol. XXIII, no. 3/4. - Pp. 757–73.

© Е. Н. Корсикова

Использование технологии «Портфолио» в процессе изучения студентами учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли»

Со второй половины XX века в сфере образования большое распространение получил технологический подход. Понятие «технология» является ключевой категорией данного подхода и означает наличие определенного алгоритма деятельности, гарантированно приводящего к запланированному результату.

Одной из наиболее популярных локальных педагогических технологий, получивших широкое распространение с середины 90-х гг. прошлого века, стала технология «Портфолио». Портфолио относится к числу технологий открытого образования, позволяющих на практике реализовывать личностно-ориентированный подход к участникам образовательного процесса посредством их активизации и выстраивания индивидуальной траектории развития субъектов.

Чаще всего портфолио представляет собой папку-накопитель, в которой размещаются, систематизируются и анализируются различные материалы. В зависимости от содержания портфолио можно классифицировать на портфолио документов (содержит сертификаты, дипломы и другие свидетельства индивидуальных образовательных достижений), портфолио работ (включает различные творческие и исследовательские работы учащегося), портфолио отзывов (систематизирует характеристики, данные студенту преподавателями, сокурсниками, а также самоанализ различных видов деятельности).

Некоторые авторы выделяют другие виды учебных портфелей: портфолио достижений, рефлексивный портфолио, проблемно-ориентированный портфолио, портфолио для развития навыков высшего мышления, тематический портфолио [2]. Возможно также создание комбинированного портфолио, отражающего решение нескольких дидактических задач.

В настоящее время довольно четко определена структура учебного портфолио. Она включает в себя несколько разделов:

1. титульный лист;
2. сопроводительное письмо автора с кратким описанием портфолио, определением его цели и предназначения;
3. аннотированное содержание (оглавление) с перечислением основных элементов портфолио;
4. раздел «Портрет», в котором студент представляет себя любым способом, отражает свои особенности;
5. раздел «Коллектор», содержит материалы, позволяющие более глубоко «погрузиться» в изучаемый материал, например, памятки, схемы, иллюстрации, статьи;
6. раздел «Рабочие материалы» включает все материалы, которые созданы и систематизированы самим студентом;
7. раздел «Достижения», где помещаются те материалы, которые, по мнению студента, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи;
8. самоанализ и прогноз на будущее.

Структура портфолио является гибкой и может быть изменена. В содержательном плане автору предоставляется свобода творчества и возможность помещать в свой портфель все, что тот считает нужным. Папка-накопитель наглядно демонстрирует усилия, приложенные к достижению учебных результатов, позволяет проследить индивидуальное продвижение студента в процессе освоения учебной дисциплины путем сопоставления результатов на разных этапах работы над портфолио.

В ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» технология «Портфолио» успешно применяется преподавателями кафедры педа-

гогических технологий в процессе изучения студентами учебных дисциплин «Теория и методика воспитательной работы» и «Психолого-педагогический практикум» [4].

Однако мы полагаем, что данная технология может успешно применяться на других педагогических дисциплинах.

В 2007/2008 и 2008/2009 учебном годах на базе Ростовского филиала ЯГПУ проводилась экспериментальная работа по использованию технологии «Портфолио» в процессе изучения студентами учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли».

На преподавание этой учебной дисциплины отводится значительное количество часов, однако методическое обеспечение имеет серьезные недостатки. Это составляет первую трудность для реализации данной технологии.

Другая трудность заключалась в отсутствии четких представлений об учебном портфолио и опыта его составления у студентов. Поэтому в начале работы они выражали сомнение в ее целесообразности и возможности систематического использования на протяжении всего курса. Некоторые студенты восприняли данную форму работы как дополнительную нагрузку, другие привыкли к шаблонности традиционной организации учебного процесса и не были готовы к проявлению своего творческого потенциала.

Работа над портфолио строилась поэтапно. Сначала студентам было предложено создать титульный лист и раздел «Портрет» и осуществить представление себя в наиболее удобной для них форме, а также сформулировать цели и задачи работы над портфолио по данной учебной дисциплине.

В разделе «Портрет» студенты помещали свои фотографии, профессиональное резюме, содержащее персональные данные, опыт учебной деятельности, формулировали жизненные принципы и девизы. Например: «Главное в жизни работать с удовольствием» (Анна Б.), «Человек в каждой жизненной ситуации должен оставаться самим собой» (Андрей Л.), указывали различные мероприятия, в которых они участвовали и которые являются для них лично значимыми.

Ознакомление с этим блоком позволяет педагогу познакомиться с индивидуальными особенностями студентов, их

представлениями о самих себе, основными чертами характера, увлечениями и интересами, причинами выбора педагогической профессии, жизненными планами и установками и учитывать их в процессе преподавания.

Среди целей и задач работы над портфолио по истории образования студенты указывали систематизацию знаний по предмету, осмысление истории педагогики, освоение новой технологии работы с учебными материалами. Некоторые из них выражали готовность максимально интересно оформить свое портфолио, поскольку оно поможет им подготовиться к экзамену: систематизирует и иллюстрирует знания, формирует логические связи, помогает развивать творческие способности. Они также подчеркивали вклад работы над портфолио в достижение стратегических целей: «Оформление данного портфолио является одной ступенью к достижению моей общей цели – стать квалифицированным педагогом» (Анна С.).

По мере изучения учебного материала в качестве практических заданий к семинарским занятиям студентам предлагалось заполнять разделы «Коллектор», «Рабочие материалы», «Достижения». При этом был сделан акцент на творческое преобразование имеющейся в распоряжении информации, приветствовалось красочное оформление, наличие портретов, схем, таблиц, рефлексивных комментариев студентов. В разделе «Коллектор» студенты представляли иллюстрации и портреты, тексты статей, фрагменты сочинений выдающихся педагогов, краткие конспекты.

В разделе «Рабочие материалы» нашли отражение все основные темы изучаемого курса, которые представлялись как в текстовом виде, так и в табличной форме. Студенты высказывали свои суждения по различным вопросам, некоторые включали в текст интересные и малоизвестные факты (например, рубрика «Это интересно...» в портфолио Анны Б.).

В разделе «Достижения» студенты помещали свои дипломы и почётные грамоты. Некоторые из них создавали рабочие листы, в которых преподаватель давал свою оценку работы студента по конкретной теме.

По окончании изучения каждой темы проводились контроль и оценивание портфолио, которые осуществлялись пре-

подавателем совместно с членами учебной группы и выражались в выделении достоинств, формулировании вопросов и пожеланий автору. Таким образом, каждый студент получал возможность внести изменения и дополнения в содержание и оформление. В процессе работы над портфолио многие студенты отказались от собирания и отражения в портфолио всех имеющихся материалов, а перешли к его глубокому анализу, схематизации и систематизации, созданию творческих заданий для своих одноклассников (тестов, кроссвордов, ребусов, викторин).

По окончании работы над портфолио студенты должны были представить его в систематизированном виде, включить в его структуру содержание и самоанализ проделанной работы. Они указали, что составление портфолио помогло структурировать материал по данному курсу, выделить главные моменты в содержании по каждой теме. В числе положительных моментов были отмечены самостоятельный поиск материала в разных источниках (учебниках, лекциях, Internet), его повторение и закрепление, а также реализация творческой составляющей. Творчество учащихся проявилось даже в составлении отзыва о работе над портфолио. Так, студентка Анна С. выразила его в форме письма-благодарности к выдающимся педагогам прошлого.

Портфолио помогло студентам совершенствовать умение планировать собственную учебную и внеучебную деятельность, повысить волевую саморегуляцию. Так, студентка Виктория К. указала: «Если не запускать «накопление» тем в портфолио и делать всё вовремя, то создание портфолио не такое уж трудное занятие».

Практическая польза портфолио заключалась в стимулировании интереса к данному предмету, расширении кругозора, продуктивном запоминании изученного, развитии мыслительных операций и использовании его для подготовки к семинарским занятиям и экзамену по смежным учебным дисциплинам («История социальной педагогики», «Сравнительная педагогика»).

Студенты также отметили трудности, возникшие при работе. Они были во многом связаны с новизной предложенной

деятельности. Так, Надежда С. указала: «Особенно трудным был первый этап деятельности. Вероятнее всего это было связано с тем, что не было представления о конечном результате. Однако по мере накопления рабочих материалов в сознании отложилась истинная цель, а за ней и окончательный вариант формы портфолио. Работа над его созданием стала занимать меньше времени и начала приносить истинное удовольствие, порой появлялся даже какой-то азарт». Трудности также связывались с затруднением поиска подробной информации о персоналиях. Среди недостатков также указывалось значительное количество затраченного времени, связанного с большими объемами перерабатываемой информации. Были высказаны предложения по повышению эффективности данной технологии в процессе изучения учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» путем создания кратких теоретических зарисовок о каждой исторической эпохе, помогающих понять дух изучаемого периода, электронных фильмов и компьютерных презентаций.

Однако большинство студентов указали на эффективность данной формы работы с материалом и готовность ее использования в дальнейшем.

Результативность учебной деятельности с применением технологии «Портфолио» отразилась на итоговой успеваемости студентов, 88,2% которых сдали экзамен на «хорошо» и «отлично».

Подводя итоги, следует сделать следующие выводы:

Для того чтобы создать портфолио, студентам было необходимо осознать себя в роли субъектов обучения, сформировать файлы материалов, способствующие изучению предмета, регулярно отбирать и анализировать собственные достижения и ход обучения [3]. Именно это позволило многим из них превратить проделанную работу из портфолио-отчёта, сделанного для преподавателя, в портфолио-собственность, которое представляет ценность для учащегося.

Таким образом, использование технологии «Портфолио» в процессе изучения студентами учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» является эф-

фективным и педагогически целесообразным и может быть рекомендовано для использования в дальнейшем.

Библиографический список

1. Калмыкова, И.Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности [Текст] / И.Р.Калмыкова //Образование в современной школе – 2002. - № 5. - С.23-27.
2. Остренко, М. Технология «Учебный портфель» в образовательном процессе / М. Остренко [электронный ресурс] // <http://lib.1september.ru/2003/16/1.htm>
3. Педагогические технологии: Методические рекомендации [Текст] / сост. А.П.Чернявская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2002.
4. Харисова, И.Г. Технология «Портфолио» как средство активизации самостоятельной работы студентов [Текст] / И.Г. Харисова // Модернизация образования: опыт и исследования: материалы 58-й международной научной конференции «Чтения Ушинского» 4-5 марта 2004 г. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2004.- С.169-173.
5. Черемных М.П. Деловая игра «Портфолио, или Дневник личных достижений» [Текст] / М.П. Черемных //Практика административной работы в школе. - 2005.- № 5. - С.25-27.
6. Шалыгина, И.В. «Портфолио» — педагогическая технология школьной оценки» [Текст] / И.В.Шалыгина//Естествознание в школе. – 2004. - № 2. - С. 51-54.

© Е. В. Проничева

Самостоятельная работа как средство формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников

Самостоятельная работа — одна из форм учебной деятельности учащихся. В педагогической литературе даются разные определения ее сущности. Одни авторы за основу берут описание способов руководства действиями учащихся, содержание выполняемых заданий и их значение для воспитания, другие — уровень самостоятельности и творческой активности учащихся при выполнении тех или иных работ, тре-

тьи — характер решаемых учебных задач и т.д. Наиболее полную характеристику понятия «самостоятельная работа» дает А.С. Лында, относя к основным признакам самостоятельной работы учащихся следующие признаки: наличие познавательной или практической задачи, вопроса, проблемной ситуации, которые побуждают учащихся к самостоятельной интеллектуальной и практической деятельности, требующей умственных, волевых и физических усилий; проявление учащимися самостоятельности и творческой активности при решении поставленных перед ними познавательных или практических задач. Внешними признаками самостоятельности учащихся при выполнении заданий являются: планирование работы, подготовка рабочих мест, выполнение задания без непосредственной помощи и подробного инструктажа педагога, проверка и оценка результатов работы и др.; систематическое осуществление учащимися самоконтроля за ходом и результатами своей работы, корректирование и усовершенствование способов ее выполнения; включение в задания для самостоятельной работы полноценного в образовательном, воспитательном и логическом отношении материала, усвоение которого способствовало бы целостному развитию личности учащегося, владению приемами умственной и практической деятельности, самообразования и творчества [1. С. 15].

Руководящая роль педагога в организации самостоятельной работы учащихся заключается в постановке познавательных задач, в проведении инструктажа о порядке выполнения различных работ. Он контролирует работу учащихся, оказывает им помощь, в случае необходимости, анализирует выполненные задания, разбирает с учащимися допущенные ими ошибки. По мере овладения материалом, приемами работы, а также приемами самоконтроля и самооценки растет опыт учащихся, развивается их самостоятельность и активность в обучении. Постепенно отпадает необходимость в подробном инструктаже педагога и его контроле, так как учащиеся выходят на полный учебный цикл в выполнении самостоятельных работ.

Процесс формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников будет наиболее эффективным, если контрольно-оценочные действия будут входить в со-

став обученности, то есть учитель не только занимается формированием данных умений, но и включает их в проверочные работы, тем самым отслеживая уровень их сформированности. Важно, что учителю необходимо постепенно наращивать долю самостоятельности учащихся в каждом конкретном приеме. Например, работая над формированием у них умения выделять критерии самооценки, следует идти от простого к сложному: в самостоятельных работах на первых порах учитель дает готовые, им сформулированные критерии оценивания. Так, самостоятельная работа по русскому языку в 1 классе по системе Л.В. Занкова может выглядеть следующим образом:

Критерии оценки	Тема: Однокоренные слова	Оценка моя	Оценка учителя
Умение различать однокоренные слова	В каждой группе вычеркни "лишнее" слово. Выделите корень в однокоренных словах		
	соринка грусть голубка поле		
	сорняк печаль голубятня полевой		
	сорвал грустит голубь полочка		
Умение образовывать однокоренные слова	От данных слов образуй 2-3 однокоренных слова.		
	пляска		
	засахарилось		
	весело		
	румяный		
	прятки		
замазка			

На следующем этапе учащимся предлагается выбрать самостоятельно один из предложенных критериев. Например:

Критерии оценки	Тема: Корневые орфограммы. Задание: Внимательно прочитай задания. Выбери из предложенных критериев тот, по которому ты будешь оценивать работу. Обведи этот критерий в кружок. Выполни работу, проверь правильность выполнения задания известным тебе способом. Оцени свою работу, исходя из критерия, который ты выбрал.	Оценка моя	Оценка учителя

1. Умение находить проверочные слова, 2. находить родственные слова, 3. находить слова, где пропущенная буква стоит в сильной позиции.	Найди и подчеркни проверочное слово. Пл...сать - плясовой, заплясать, поплясать, пляска, заплясать, перепляс, плясунья. По...сок - поясница, опоясывать, поясной, подпоясаться, распоясаться. Св...рлить - сверление, сверло, высверливать, свёрла, сверильный. Св...нья - свинина, свинка, свиарка, насвинячить, свинство.		
1. Умение делить слова на группы, 2. различать способы проверки безударных гласных в корне, 3. проверять безударные гласные в корне.	Раздели слова на 2 группы. Рядом запиши проверочное слово. В...нить, н...визна, м...сты, цв...ты, гол...д, л...сты.		

Дальнейшим вариантом усложнения работы над выделением критериев возможен такой вид самостоятельной работы: учащимся предлагается материал для работы и критерии, по которым нужно оценить работу, учащимся следует самим сформулировать учебную задачу.

Критерии оценки	Тема: Предложение. Задание: По заданным критериям оценки и предложенному к ним материалу сформулируй задание и выполни его. Проверь правильность выполнения работы любыми способами. Оцени свою работу по заданным критериям	Оценка моя	Оценка учителя
Умение определять вид предложения по цели высказывания.	1. На дереве лежит пушистая кошка. () 2. У кого ярче всех блестят глаза? () 3. Ребята, берегите птиц! ()		
Умение находить основу предложения.	1. В полях и лесах бродит зима. 2. Дети вышли на зелёный луг. 3. Ребята бежали за лодкой и весело кричали.		
Умение отличать предложение от группы слов.	1. птицы строить гнездо свой 2. Птицы строят свои гнёзда. 3. За окном моросит дождь. 4. Уныло моросит дождь. 5. Я люблю свою маму. 6. Мне нравится. 7. Под елью шуршит ёжик.		

И наконец, самый высокий уровень сложности и самостоятельности: ребятам необходимо по учебной задаче и материалу к ней самостоятельно сформулировать критерии оценки работы. Например:

Критерии оценки	Тема: Части речи. Задание: Внимательно прочитай каждое задание. Сформулируй критерии оценки каждого задания. Запиши эти критерии в первый столбик. Выполни работу, оцени ее по своим критериям, которые ты сформулировал.	Оценка моя	Оценка учителя
	Раздели на 3 группы слова: Бегать, смотр, простой, пение, крылатый, печалить, сад, карточка, лежит, целый, загорали, заполнил, ручной.		
	Определи род имен существительных : Друг, дача, полено, ручьи, вода, слово, воробей, загадка, прут, иголки, соль, ринг. Подбери к существительным подходящие прилагательные. Определи род, число прилагательных. дорога... портфель...		
	окно...		
	человек... солдат...		

Поскольку один из критериев сформированности контрольно-оценочной самостоятельности – оперативность, то, безусловно, учителю необходимо проводить систематическую работу по формированию у учащихся знаний различных видов контроля, способов самопроверки и самооценки и умений и навыков по их применению в случае необходимости. Например, изучая тему «Задача» в начальной школе, учитель должен стремиться не только к тому, чтобы учащиеся овладели различными приемами работы над задачей, но и способами проверки правильности решения задач. Самостоятельная работа по

данной теме должна включать не только задания, позволяющие проверить уровень сформированности знаний и умений по теме «Задача», но и задания, позволяющие формировать и проверять уровень сформированности контрольно-оценочных действий. Например, проверочная работа по математике по теме «Площадь и периметр многоугольника» в 4 классе по системе Л.В. Занкова может выглядеть следующим образом:

Критерии оценки	Тема: Площадь и периметр многоугольника	Оценка прогн.	Оценка моя итог.	Оценка учителя
Умение находить сторону прямоугольника по известной стороне и его периметру	Внимательно прочитай текст. Является ли он задачей? Если да, то определи план работы над задачей. Реши ее. «Периметр прямоугольника 64 см. Найдите длину прямоугольника, если его ширина составляет 1/4 часть периметра».			
Умение	Проверь правильность решения задачи удобным для тебя способом: реши другим способом, составь и реши обратную задачу.			
Умение преобразовывать задачи	Измени условие задачи так, чтобы ее решение стало короче решения данной задачи на 1 действие. Реши новую задачу.			
Умение	Ребята изменили условие задачи так, что ее решение стало длиннее на 1 действие. Проверь, верно ли это. Реши задачу и подчеркни действие, которое добавилось. «В прямоугольнике со стороной 8 см и периметром 64 см провели диагональ. Найди площадь получившихся треугольников».			
Умение	Проверь правильность решения задачи, составь и реши обратную задачу.			

Данная проверочная работа позволяет формировать и определять уровень сформированности у учащихся следующих контрольно-оценочных действий: 1) умение самостоятельно определять критерии оценки деятельности; 2) давать прогнозную оценку своей деятельности и сравнивать ее с результатом работы и конечной самооценкой; 3) выбирать удобный для себя, из предложенных, способ проверки; 4) применять

указанный способ проверки; 5) определять и называть способ проверки.

В зависимости от того, какие задачи по формированию контрольно-оценочной самостоятельности учитель ставит перед собой и учащимися в конкретной проверочной работе или на уроке, содержание и формулировка заданий могут быть различными.

Предложенные нами виды проверочных работ позволяют учителю включать контрольно-оценочные действия в состав обученности школьников, что является одним из необходимых условий формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника.

Библиографический список

1. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся [Текст] / А.С. Лында. — М.: Высшая школа, 1979.

© С. О. Шувалова

Методический сервис в поддержке индивидуально-ориентированного дополнительного профессионального образования педагога на муниципальном уровне

Система методической службы в России весьма неоднородна, и, к сожалению, часто не успевает быстро реагировать на общественные изменения. Как должна быть организована на муниципальном уровне методическая деятельность, чтобы быть ресурсным центром происходящих реформ и действительно отвечать вызовам образования нового тысячелетия? Анализ подходов к определению понятия методической деятельности на муниципальном уровне позволяет рассматривать её как способ развития кадрового потенциала в процессе активного взаимодействия субъектов системы образования друг с другом и специалистами УДО в системе повышения квалификации. Целью методической деятельности является удовлетворение актуальных и выявление потенциальных образовательных потребностей через освоение наиболее рациональных методов и приемов организации образовательной практики для детей и (или) взрос-

лых, обобщения и распространения наиболее ценного педагогического опыта, а также создания методических продуктов для улучшения обеспечения образовательного процесса.

Методическая деятельность имеет предмет – разнообразие и выбор способов и методов реализации профессиональной деятельности педагогов; форму - активное взаимодействие участников, их субъектность и инициативность; предназначение - развитие кадрового потенциала, удовлетворение актуальных образовательных потребностей, выявление потенциальных запросов через формирование новых образовательных целей; результат – освоение педагогами средств, способов, методов, способствующих обогащению профессиональной практики и достижению новых образовательных результатов. В качестве ведущей стратегии деятельности МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» г. Рыбинска выбран сервисный подход, под которым понимается новый уровень организации методического обеспечения образовательного запроса педагога (табл. 1).

Таблица 1

Уровни организации методической деятельности на муниципальном уровне

Уровни	Признаки организации деятельности
Методическая помощь	<ul style="list-style-type: none"> • Цель оперативная • Запрос актуальный • Дифференциация • Набор методических услуг • Эффективность педагогическая
Методическое обслуживание	<ul style="list-style-type: none"> • Цель оперативная и тактическая • Запрос актуальный и опережающий • Дифференциация, индивидуализация • Комплекс методических услуг, ресурсы • Эффективность педагогическая и социальная
Методический сервис	<ul style="list-style-type: none"> • Цель оперативная, тактическая и стратегическая • Запрос актуальный, опережающий и потенциальный • Дифференциация, индивидуализация и выбор • Комплекс методических услуг, ресурсы и технологичность обслуживания • Эффективность педагогическая, социальная и экономическая

В методическом сервисе отмечаются:

- направленность деятельности не только на удовлетворение актуальных образовательных потребностей педагогических кадров, но и деятельность «на опережение», прогнозирование и создание условий для выявления потенциальных образовательных потребностей, появление которых определяется новыми требованиями к образовательному процессу;

- не только адресность, индивидуальность и дифференцированность средств и способов её реализации, но и обеспечение права выбора методической услуги, а значит, возможность реализации индивидуального образовательного маршрута педагога как средства достижения нового качества его профессиональной деятельности;

- построение процесса обслуживания на технологичной основе и при наличии необходимых ресурсов как условие качества методической услуги и достижения гарантированного результата;

- эффективное и непрерывное взаимодействие субъектов системы образования в процессе методического обслуживания;

- высокий уровень профессионализма методиста, андрагога как специалистов дополнительного образования взрослых, выступающих исполнителями методической услуги.

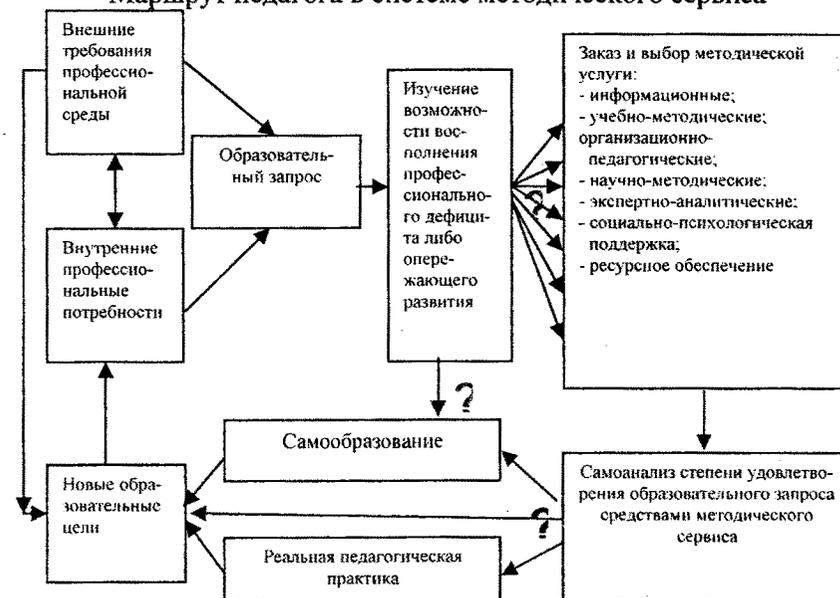
Такой подход не случаен. На современном этапе развития системы образования уже недостаточно выявления актуального запроса на методическую помощь педагогу как восполнение профессионального дефицита. Необходимо учитывать интересы педагога, образовательного учреждения, органа управления образованием как коллективных субъектов. Меняются и стратегии. Важно придать способность методической деятельности на муниципальном уровне не только адекватно реагировать на актуальные потребности субъектов системы образования, но и обеспечивать появление перспективных инициатив, поддерживать профессиональный интерес и творчество педагогов. Это возможно в том случае, когда методическое обслуживание осуществляется на уровне сервиса, способного обеспечить эффективность удовлетворения образовательной

потребности педагога, непрерывность дополнительного профессионального образования. Выявление потенциальных образовательных запросов, создание условий для их актуализации и методического обеспечения будут способствовать опережающему характеру развития кадрового потенциала образования как фактора успешного достижения нового качества этой системы на всех уровнях.

Главная цель индивидуально-ориентированного подхода состоит в содействии становлению и сохранению неповторимой индивидуальности личности педагога, поддержки его перспективных инициатив, восполнения его профессиональных дефицитов средствами, адекватными его квалификации и личностным качествам. Для её достижения в системе методической деятельности на муниципальном уровне должна быть обеспечена возможность выбора. Только тогда педагог сможет превратиться из объекта методической помощи в субъект управления своим дополнительным профессиональным образованием. Исходной точкой индивидуализации процесса методического обслуживания может быть стиль взаимодействия педагога как заказчика на методическую услугу и методиста как её исполнителя, содержание дополнительного профессионального образования, формы организации методического обеспечения образовательного запроса, виды методических услуг и т.п.

Педагог нуждается в постоянном обновлении своих знаний и умений. Он работает на будущее, и соответствие его профессионализма происходящим изменениям в образовательной практике обеспечивается созданием соответствующих условий в системе дополнительного педагогического образования. А методический сервис выступает условием, позволяющим осуществить не только поддержку педагога в его профессиональной деятельности, но и его развитие. При этом сервис обеспечивается путем предоставления педагогу свободы в выборе средств, форм и методов обучения, обеспечения субъектной позиции в системе непрерывного педагогического образования на протяжении всей профессиональной карьеры (Схема 1).

Маршрут педагога в системе методического сервиса



Реализация индивидуальных образовательных маршрутов педагогов требует особо подготовленного методиста – технолога, способного проектировать и сопровождать педагога в его индивидуальном выборе. Это методист гуманистической направленности, имеющий интегративные психолого-педагогические знания. Наиболее успешны в организации индивидуальных маршрутов педагогов будут те методисты, которые знают и владеют набором разных смыслов, форм и технологий образования, то есть опираются на концепцию, допускающую внутри себя многообразие образовательных траекторий участников дополнительного профессионального образования. От такого методиста требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций, он подчас не знает о своих дальнейших действиях, для него становится привычной ситуация образовательной и профессиональной неопределенности.

При организации методического обслуживания определён порядок процедур, которые позволят осуществить его на тех-

нологической основе: прогноз набора востребованных методических услуг; изучение спроса на каждый вид методической услуги со стороны субъектов системы образования, выявление степени её востребованности; разработка концепции методического обслуживания; разработка механизмов продвижения услуги; реализация методической услуги во взаимодействии с заказчиком; мониторинг качества процессов и состояний методического сервиса, субъектов муниципальной системы образования и самой системы образования. Последовательность этих процедур основывается на эволюцию фаз потребительского поведения педагога при наличии образовательного запроса.

Сервисная деятельность как условие индивидуально-ориентированного методического обеспечения образовательного запроса педагога на муниципальном уровне в практике работы учреждения дополнительного профессионального образования осуществляется при следующих условиях: взаимодействие УДО с потребителем услуг на основе равноправных и заинтересованных отношений, создание условий для активизации инновационных процессов в педагогической практике на основе сотрудничества, направленных на развитие новых образовательных практик и готовности кадров к их реализации; предоставление права выбора форм, методов и содержания неформального образования педагогическим и руководящим кадрам системы образования средствами индивидуализации методической услуги; построение методической деятельности на основе образовательного заказа, прогноза тенденций развития системы образования средствами совместного планирования и проектирования взаимодействия с субъектами системы образования; создание условий для конструирования и реализации на практике индивидуального образовательного маршрута работника образования как средства формирования новых образовательных потребностей; обеспечение и систематическое отслеживание качества обслуживания субъектов системы образования и качества итогового методического продукта.

Введение сервисного подхода в практику методической деятельности муниципального учреждения дополнительного профессионального образования позволяет говорить о создании условий для формирования и развития таких качеств педагоги-

ческих и руководящих кадров, как способность ставить перед собой образовательные цели, осознавать возможные пути их достижения; критическое осмысление собственного профессионального опыта и своих образовательных потребностей; умение обеспечить эффективное взаимодействие в процессе разрешения профессиональных проблем, восполнения компетентностных дефицитов; гибкость и мобильность при введении новшеств в образовательную практику; способность осуществить осознанный выбор содержания, форм и методов организации образовательной практики и нести ответственность за свой выбор. Объективное усложнение профессионально-педагогической деятельности и усиление её многообразия обуславливают необходимость комплексного анализа образовательных потребностей специалиста на основе диагностики его реальных затруднений, важность конструирования моделей решения новых профессиональных задач. Способы и средства реализации этих задач через систему методического сервиса требуют соответственно его обновления и развития.

© О. Н. Боровик

Результативность деятельности методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей

Деятельность методической службы (МС) спортивной школы, которая сопровождает внедрение развивающего обучения, направлена на реализацию определённой миссии и цели. *Миссия:* научно-методическое обеспечение процессов развития в рамках инновационной площадки. *Цель:* создание условий для развития профессионализма педагогов на основе их образовательных потребностей и выявленных затруднений деятельности по реализации Программы перехода на систему развивающего обучения (РО). В модель нашей методической службы входят структура МС; принципы деятельности; функции; направления деятельности; формы работы; результаты; критерии, показатели и способы отслеживания результатов. Структура МС не линейно-функциональная, а матричная, разработанная на основе матричной модели профессора В.И. Жуковского.

В схеме наблюдается наложение специально созданных временных целевых структур на постоянные структуры методической службы. Постоянными элементами в нашем случае являются линейные и функциональные подразделения – педсоветы, методсоветы, отделы и т.д. Совершенно новый элемент – формирование временных (проблемных) групп для решения самых насущных вопросов, члены которых остаются в составе своих советов, что позволяет легко перемещаться из одной проблемной группы в другую.

Из огромного многообразия выбраны следующие *принципы* деятельности: зависимость её содержания от реальных проблем школы; гибкость, мобильность; творческая свобода; оптимальное сочетание форм коллективной и индивидуальной методической работы; оперативное и перспективное реагирование МС на запросы и потребности педагогических и детских коллективов; вариативность постоянно действующих структурных объединений МС; гуманизация форм и методов организационно-методической работы; соответствие методической продукции субъективным и объективным потребностям в ней; доступность методической продукции для всех педагогических работников ОУ ДОД.

Главными *ценностями* и соответствующими им умениями становятся признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту; умения слушать и слышать партнера; готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнера; способность к сочувствию и сопереживанию; разработка вариативных сценариев движения объекта управления к поставленной цели, средств максимального расширения творческого поиска, активного допущения нестандартных действий и идей; соуправление процессом методической учебы; преобразование содержания знаний; стимулирование научно-исследовательской деятельности педагогов.

Из такого понимания смысла методической службы выстраивается содержание привычных направлений ее деятельности, выступающих в качестве соподчиненных *функций*: инновационная; организационно-педагогическая, информационно-пропагандистская; издательская; диагностико-аналитическая; психолого-педагогическая; прогностическая; конструктивная;

координационная. Одно из основных направлений деятельности – инновационное. Это, прежде всего, работа по освоению технологии РО. Так, проведены лекционные и семинарские занятия под руководством доцента ВИРО И.Н. Козловой: «Парадигмы обучения», «Алгоритм операционализации психологических целей», обучающие и моделирующие тренировки, составлен лист проектирования и оценки тренировки по технологии РО. Проведены семинары-практикумы: «Учебно-тренировочный процесс как деятельность», «Ошибка как ресурс развития» (рефлексия в ресурсном круге), «Деятельность тренера по набору детей», «Значение ведущей модальности в тренировочном процессе». На педагогических советах обсуждались стратегически важные вопросы образовательного процесса: «РО как ресурс перехода УДОД в режим развития», «Рефлексивный практикум вдохновения», «Форум компетентностей». Проводились деловые игры «Я и технологии», «Наши возможности», «Два тренера – две технологии». Были организованы взаимопосещение тренировок «Обучение умениям», «Формирование учебной рефлексии», а с целью мотивации педагогов на инновационную деятельность – внутришкольный конкурс открытых занятий и конспектов «Педагогическое мастерство», где в номинации «Профессионализм» победила С.Е. Васильевна.

Для организации самостоятельно изучения особенностей РО методическим отделом выпущены мини-брошюры – глоссарии по технологии РО и материалы по компетентному подходу в развивающем обучении. Особое направление деятельности – программно-методическое обеспечение обновления содержания образования. Развивающее образование не меняет содержания обучения баскетболу, но меняет способы передачи знаний от тренера к ученику. В школе выстроена качественно новая структура занятий учебной тренировки, разработаны рефлексивные дневники учеников и тренеров-преподавателей; технологию портфолио освоил весь тренерский состав.

Большую роль в развитии коллектива играет психологическое сопровождение. Психологом школы проводится постоянный мониторинг педагогической эффективности экспери-

мента на этапе его реализации, и есть значительный прирост по таким показателям, как развитие творческого потенциала, способности к саморазвитию и теоретической готовности к внедрению технологии РО. Построены траектории саморазвития со всеми желающими педагогами.

Все члены коллектива работали над индивидуальными методическими темами. Формой подведения итогов работы были выбраны педагогические чтения. Впервые за 40 лет в истории спортивной школы были проведены педагогические чтения, куда были приглашены директора других спортивных школ, которые высоко оценили важность такой формы работы. Особый интерес получили темы: «Создание положительной мотивации у родителей на занятия ребенка баскетболом», «Развитие личности в Школе вологодского баскетбола», «Компетентность тренера-преподавателя: аспект самообразования». Педсоветы и семинары в школе всегда проходят в нетрадиционных формах, МС старается давать информацию педагогам не в готовом виде, а через деловые игры и работу в творческих группах.

Эффективность деятельности МС нами отслеживается по трем критериям: степень востребованности различных методических услуг; степень участия педагогов в методической работе; уровень удовлетворенности. Степень востребованности различных методических услуг можно увидеть через следующие количественные показатели: сколько человек посещали групповые занятия и индивидуальные консультации; сколько работали в творческих группах; сколько изучали методические материалы. Степень участия педагогов в методической работе отслеживается через процентные показатели содержания индивидуальной методической работы: сколько человек посещали семинарские и практические занятия; работали над методической темой; показали открытые занятия; посещали курсы повышения квалификации; разрабатывали конспекты тренировок по РО–технологии; обобщали свой педагогический опыт. Уровень удовлетворенности педагогов деятельностью МС отслеживается через то, сколько человек отметили, что методическая работа в СДЮСШОР № 2 в полной мере способствует профессиональному росту, играет значительную роль в профессио-

нальном росте, недостаточно эффективна для профессионального роста, совершенно неэффективна для профессионального роста.

В результате сегодня можно говорить о следующих достижениях в инновационной деятельности (данные итогового анкетирования). *Участие в эксперименте педагогическим работникам* позволило овладеть новой технологией обучения и воспитания; повысить профессиональное мастерство, развить новые компетенции, повысить квалификацию; осознать роль самообразования в профессиональной деятельности (поняла, что надо учиться, заниматься самообразованием, работать с методическими материалами; появились новые знания, свежие идеи, взгляды, опыт, ощущение силы, уверенности); улучшилось материально-техническое оснащение. *К основным результатам деятельности методической службы относятся* стабильная инновационная деятельность, участие педагогов в конкурсах педагогического мастерства различного уровня; технологичный образовательный процесс; пополнение банка данных конспектами открытых занятий по технологии РО, разработками по методическим темам; повышение уровня профессионализма через самообразование и образовательные курсы; оформлены отчеты о проведенных и посещенных научно-практических семинарах; опубликованы статьи.

© Е. А. Узорова

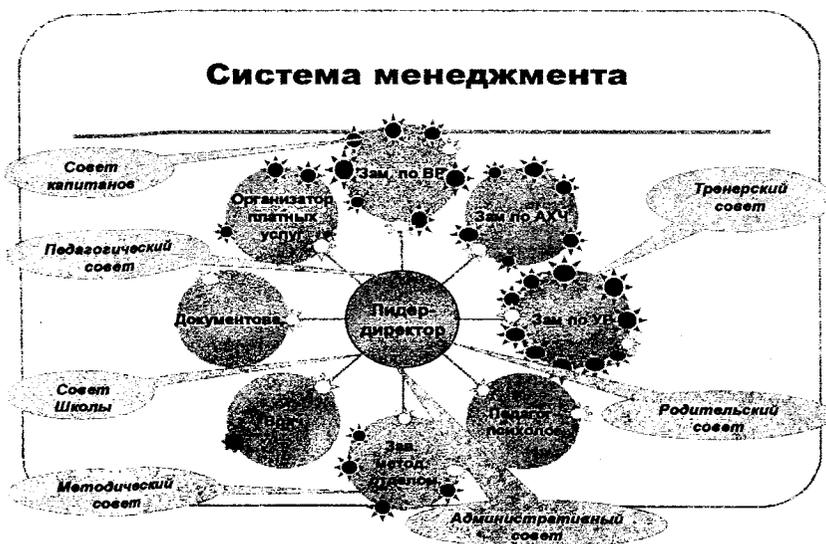
Организационные условия принятия нового менеджера в управленческую команду УДОД

Каждое учреждение дополнительного образования детей имеет свою ярко выраженную специфику: цели, структуру коллектива, виды и содержание образовательных и коммуникативных процессов. Поэтому сегодня невозможно обеспечить благоприятные условия для инновационной работы коллектива УДОД без целенаправленного и научно-обоснованного управления, так как повышение уровня управления в УДОД становится объективной необходимостью и существенной стороной дальнейшего развития учреждения. Мы обязаны гибко и быстро реагировать на запросы общества, находить способы выжи-

вания, стабилизации и развития в постоянно меняющейся сложной экономической ситуации. Каждый руководитель стремится, чтобы его учреждение было высокоэффективным, то есть работало с максимальным достижением цели, а это невозможно в одиночку: у руководителя должна быть управленческая команда, работающая на общий результат.

В МОУ ДОД СДЮСШОР №2 г. Вологды создана система менеджмента, управленческая команда Школы вологодского баскетбола работает по принципу «колеса», заимствованному нами у Т. Зинкевич-Евстигнеевой (см. Схему 1). Композиция колеса отражает организационную структуру команды: в центре – лидер-директор, по кругу – члены команды (не только заместители, но и так называемые «линейные менеджеры», которые также являются лидерами для своих команд или временных рабочих групп, работающих по принципу команды). «Спицы колеса символизируют прочные взаимосвязи каждого члена команды с руководителем; основа колеса - прочную взаимную связь между членами команды» [1. С.120].

Схема 1



На схеме внутри одного колеса находится восемь колесиков (восемь членов административной команды): заместитель по учебной работе; заместитель по воспитательной работе; заместитель по административно-хозяйственной работе; заведующий методическим отделом; педагог-психолог; документовед; врач; педагог-организатор платных услуг. В роли лидера временной рабочей группы может выступать любой из администраторов и педагогов нашей Школы. Каждый знает и выполняет свою роль в команде, все работают на общий результат.

«Колесо служит до тех пор, пока все спицы и внешний круг не повреждены. Колесо команды «работает» до тех пор, пока у членов команды есть единство в понимании результата и особая энергия, именуемая командным духом» [1. С.120].

Работа в команде по принципу колеса невозможна без делегирования полномочий и ответственности, без сформированной культуры запроса и оказания помощи, без способности у каждого (!) члена педагогического коллектива брать на себя функции лидера команды и с другой стороны, без способности оказывать помощь по запросу лидера.

Таким образом, невозможно переоценить значимость каждого члена управленческой команды. Однако жизнь периодически ставит перед руководителем задачу замены того либо другого менеджера. Тому, как наиболее безболезненно и тактически грамотно осуществить эту замену, какие условия необходимо создать для нового менеджера, какие нюансы иметь в виду при приеме нового администратора, и посвящена данная статья.

Мы считаем, что прием нового члена административной команды необходимо проводить в три этапа:

1. До оформления трудового договора.
2. Непосредственно при приеме на работу.
3. После начала трудовой деятельности.

На первом этапе, на административном совете, необходимо составить комплекс ключевых компетенций для будущего работника, договориться о совместных действиях по поиску и приему на работу нового менеджера. В соответствии с этим требуется провести сбор информации о предполагаемых кандидатурах и собеседование с обязательным тестированием кан-

дидатов по специально подобранным методикам, далее предоставить им необходимую информацию об учреждении, непосредственной работе, коллегам, целях и задачах. Затем делается вывод о компетентности кандидатов и составляется их рейтинг, на основании чего и принимается управленческое решение о приеме на работу конкретного человека. Все действия, полномочия и ответственность согласовываются между членами управленческой команды. Каждый выполняет свою часть работы, делится информацией с коллегами. Как правило, основную часть работы на первом этапе берут на себя директор, его заместители и психолог.

На втором этапе разрабатывается и подписывается трудовой договор, должностная инструкция. Работник знакомится с его местом в управленческой команде, происходит непосредственное знакомство его с коллегами, определяется функционал его команды («малое колесо»), и происходит знакомство с её членами. На ближайшем административном совете проводится первая проба работы в команде, коллеги выражают готовность помогать адаптироваться в новых условиях, выслушиваются первые вопросы и просьбы о помощи. Затем проводится совместное планирование деятельности нового члена команды, дается информация о формах и сроках его отчетности. Проводится пошаговая рефлексия первых рабочих дней, создается представление о реперных точках, о необходимости восполнения компетентностных дефицитов.

На третьем этапе новый работник постепенно вводится в состав коллегиальных органов управления Школой. Первый опыт управления собственной командой происходит с помощью директора и других членов административной команды. Поощряются просьбы о помощи, вопросы о сущности и формах работы. Происходит первый опыт взятия на себя ответственности за какой-либо проект или его часть. В рамках программы психологического сопровождения управленческой команды, разработанной и реализуемой в нашей Школе штатным психологом, осуществляется индивидуальный подход к новому менеджеру. Он происходит при непрерывном мониторинге данного процесса (система мониторинга также уже несколько лет успешно действует в Школе).

Используя данный алгоритм введения в команду нового менеджера, руководитель УДОД (лидер команды) получает мощное средство для улучшения качества управления учреждением, возможность экономить собственные ресурсы, избежать потерь при смене одного из ключевых работников учреждения. Необходимо отметить также, что прием на работу и адаптация нового члена управленческой команды становятся задачей всей команды и всего педагогического коллектива. Каждый осознает важность и сложность этого процесса, каждый вносит свою лепту.

Создание таких условий способствовало в 2007/08 учебном году успешной адаптации четырех членов команды (двое были заменены, двое приняты впервые после введения новых должностей), в 2008/09 учебном году поменялся один член управленческой команды, адаптация нового работника также прошла успешно. Каждая замена приводила к усилению управленческой команды в двух аспектах: во-первых, принимался на работу более компетентный менеджер, во-вторых, команда получала дополнительный опыт командных действий.

Итак, организационные условия принятия нового менеджера в управленческую команду таковы:

1. Принятие нового менеджера необходимо проводить в три этапа.
2. На каждом этапе решаются свои задачи, выполняются свои действия.
3. Управленческая команда для достижения общекомандной цели действует слаженно, на каждом этапе члены команды берут на себя полномочия и ответственность за часть общекомандной работы.

Библиографический список

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов, Т.М. Грабенко / под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. - СПб.: Речь, 2004.

**Из опыта индивидуализации обучения студентов
на практических занятиях по педагогике в вузе**

В современной России система высшего образования остается достаточно жестко регламентирующей учебный процесс, так как учебные программы для всех студентов одной специальности однозначно определены. В таких условиях трудно в полной мере реализовать индивидуализацию обучения, сформировать активного, инициативного, деятельного человека с ярко выраженной творческой индивидуальностью, востребованного обществом, выбравшим демократический путь развития.

В условиях реформирования системы высшего образования в нашей стране, перехода на многоуровневую подготовку студентов необходимо предусмотреть создание условий для проектирования и осуществления индивидуально-образовательного маршрута студента (А.П. Околелов, 1994). Именно такую практику мы можем видеть в высшей школе многих зарубежных стран. Так, в университетах США создаются индивидуальные программы с возможностью выбора студентом набора предметов из значительного перечня сравнительно небольших курсов из разных областей знаний, темпа прохождения всего курса, форм и методов обучения (Т.В. Цырлина, 2006).

Опыт практической работы в вузе позволяет нам говорить о некоторых направлениях индивидуализации обучения студентов при изучении педагогических дисциплин. Первое направление – это создание условий для возможности выбора ими содержания и путей освоения знаний и приобретения профессиональных навыков, соответствующих их потребностям и уровню притязаний. Второе направление – индивидуализированная помощь студентам, испытывающим определенные субъективные учебные затруднения. В рамках первого направления в курсе истории педагогики и образования студентам предоставляется возможность в рамках рассматриваемых тем самим готовить и проводить практические занятия в творческой форме, которые позволяли бы максимально активизиро-

вать всех студентов, и способствовали бы эффективности усвоения ими знаний. Вначале ведущие семинара по заданной теме берут за основу формы его проведения какую-нибудь из популярных познавательных телевизионных игр, в которых студенты выбирают поле вопросов разного уровня сложности. Постепенно они разрабатывают свои оригинальные варианты проведения практического занятия. Каждый студент может проявить свой потенциал и поучиться у других их интересным находкам, мыслям, умозаключениям. Иногда приходится работать с учебными группами, которые на начальном этапе обучения низко оценивают свои творческие возможности и отказываются от предоставляемых им условий проявления своего «Я», но, постепенно включаясь в учебный процесс, раскрепощаются, а затем «фонтанируют» идеями, поддерживают успехи друг друга аплодисментами.

Такой же выбор предоставляется студентам и на практических занятиях в курсе «Педагогика, часть I», особенно когда теория вопроса рассматривается ими самостоятельно и от них требуется представить изученный материал индивидуально или совместно с кем-то из членов учебной группы в самостоятельно разработанном фрагменте урока (если это раздел дидактики).

Подобные условия создаются для студентов, посещающих спецкурс по выбору «Педагогика вальдорфских школ». После цикла лекций, раскрывающих методологию, теоретические основы, суть и особенности этой концепции, участникам курса предлагается сделать выбор одного из направлений работы вальдорфской школы для более детального практического знакомства с его реализацией в ярославской вальдорфской школе и последующего творческого отчета о результатах этой работы. С этой целью студенты предварительно заполняют индивидуальные карточки, где они отмечают свои предпочтения. Чаще всего выбираются дисциплины, которые либо отсутствуют в учебных планах традиционных школ (эвритмия, рисование форм, геометрия свободной руки), либо иначе, чем там, преподаются (живопись, лепка, ручной труд, музыка). Исходя из индивидуальных предпочтений студентов, ведутся переговоры с учителями вальдорфской школы, которые будут оказы-

вать им всяческую поддержку. Они же присутствуют и на презентации творческих отчетов.

За представлением результатов индивидуальной практической работы студентов обязательно следует рефлексивное обобщение. Каждый участник спецкурса формулирует, что он нового осознал за этот период, что может отнести к своим личным достижениям, как можно использовать полученные знания, умения и навыки в условиях традиционной школы вообще и при преподавании предмета по своей специальности в частности. Последний вопрос с неизбежностью встает перед каждым из них потому, что они очень четко осознают результативность глубоко продуманных межпредметных связей, реализуемых в вальдорфской школе.

Рассредоточенными во времени последствиями такой индивидуализированной работы является выбор студентом темы выпускного квалификационного проекта, развивающего идеи, накопленные во время спецкурса. Так, знакомство с особенностями преподавания в вальдорфской школе уроков живописи одной из студенток факультета иностранных языков позволило ей провести исследование о возможностях использования ЗУНов, полученных на уроках живописи в качестве средств обучения на уроке иностранного языка.

Другая студентка, знакомившаяся с той же учебной дисциплиной вальдорфской школы в рамках спецкурса, использовала свой практический отчет как основу для творческой презентации педагогической идеи на одном из конкурсов всероссийской олимпиады по педагогике и была отмечена в нем как лучшая.

На этих примерах индивидуализации обучения в качестве результата мы видим не только формирование определенных предметных и методических компетенций студентов, но также социальных и личностных. К социальным компетенциям студентов мы относим способность к формированию отношений, умение принимать различные социальные роли, способность к работе в группе, способность к восприятию критики и коррекции на ее основе собственного поведения. Формируемые личностные компетенции включают в себя умение брать ответственность на себя (самостоятельность), способность учиться

на собственном опыте, способность к рефлексии своих действий.

В качестве иллюстрации второго направления индивидуализации обучения (персональная помощь студентам, испытывающим субъективные учебные затруднения) может выступать поддержка обучающихся во время педагогической практики посредством их персонального курирования педагогом. Результаты посещения уроков или внеклассных мероприятий по предмету, проводимых практикантами, последующий их анализ свидетельствуют о разном характере трудностей, которые они испытывают. Это могут быть проблемы, связанные с личностными качествами, такими как неуверенность, стеснительность; трудности когнитивного плана, затрагивающие методику проведения внеклассных мероприятий по предмету с учетом психологических особенностей детей. Кроме того, встречаются проблемы, связанные с недостаточным владением организаторскими способностями (например, управление дисциплиной в классе) и трудности во владении коммуникативными умениями (установление необходимой дистанции с учениками, налаживание отношений с ними и т.п.).

Помощь со стороны преподавателя может быть разной в зависимости от характера затруднений, их причин, оценки их объективной и субъективной преодолемости. Если совместная «работа над ошибками» при повторных циклах учебно-воспитательной работы дает позитивные результаты, то это становится для студента хорошим стимулом дальнейшего совершенствования своего профессионального мастерства.

Наш практический опыт свидетельствует о том, что даже в условиях достаточно регламентированных вузовских учебных планов и программ можно осуществлять индивидуализацию обучения, способствующую повышению его эффективности. Однако в полной мере этот подход может быть реализован, когда будет создан комплекс условий для проектирования и осуществления индивидуально-образовательного маршрута студента.

Мы разделяем точку зрения В.В. Шрейдера (2008 г.), который среди основных принципов перестройки системы высшего образования в России, ориентированных на создание ус-

ловий для индивидуализации обучения студентов, выделяет принцип сознательной перспективы («сделай себя сам») и принцип гибкости системы высшего образования. Первый принцип предполагает предоставление каждому человеку возможности активно участвовать в собственном образовании. А второй – соответствие содержания обучения и путей освоения профессиональных знаний и умений потребностям или уровню притязаний личности.

© Д. А. Сироткин

Топонимия как средство индивидуализации обучения учащихся начальных классов

Воспитание и развитие учащегося начальных классов должно осуществляться в двух направлениях: во-первых, по пути реализации заказа общества и государства на формирование личности, способной адаптироваться в современном социуме и иметь определенный общий стандарт знаний, умений и навыков; во-вторых, по пути индивидуализации личности, то есть создания условий для раскрытия потенциала каждого ребенка.

Одним из средств, позволяющих реализовать эти задачи, может стать топонимия (от греч. *topos* - место и *онима* - имя), представляющая собой совокупность географических названий в какой-нибудь стране, местности. Это связано с тем, что топонимический материал имеет не только, как может показаться, сугубо географическую составляющую, но и национальную. Наука топонимика занимается изучением истории происхождения названий географических объектов, уходящих своими корнями в глубину веков.

Это позволяет выстроить занятия таким образом, что один и тот же топонимический материал будет использоваться в различной деятельности детей, выявлять индивидуальные особенности, а в дальнейшем – определять ту деятельность, которая способствует развитию учащегося.

Так, например, при ознакомлении с народной этимологией названия леса «Заломье», пошедшего свое название по расположению на левом берегу реки Ломиха Мышкинского

района Ярославской области (до XVIII века носила название Ломь), учитель поясняет, что заселение этой территории происходило с правого берега и люди первоначально говорили, что поехали «за реку Ломь». Позднее слово река опустили, и в обиход вошло понятие «за Ломь».

После такого объяснения совершается экскурсия к данному месту. Там у детей появляется возможность воочию увидеть этот географический объект, наблюдать живой и неживой мир, который расположен на этой территории.

Дети, при этом работают в группах, каждая из которых имеет свое определенное задание. Так, одна из групп наблюдает за тем, какие растения произрастают по берегам реки (это необходимо для дальнейшей работы над происхождением названия реки Ломиха). Другая группа определяет, какие берега у реки – это необходимо для подтверждения того, что в данной местности первоначально заселение происходило с правого, низкого берега. Чаще всего на таких пологих берегах строили свои жилища именно финно-угры. Они являлись первопоселенцами в этой местности, за которыми продвигались славяне, но в отличие от финно-угров они строили свои поселения на возвышенном берегу реки. Отсюда и произошло славянское название «Заломье».

Основной принцип организации работы в группе – это взаимодействие между ее членами, и задания должны быть ориентированы на его совместное выполнение, каждый при этом получает свою часть задания.

После экскурсии дети получают возможность сделать выбор формы отчета об увиденном. Кто-то оформляет рисунки на данную тему, кто-то – карту-схему местности или стенд, кто-то – пишет сочинение или подготовит рассказ для родителей.

Чтобы индивидуальные предпочтения учащихся по выполнению творческих отчетов не повторялись из раза в раз, их необходимо мотивировать к различным видам деятельности, тем самым давая возможность раскрыть свой потенциал в какой – либо другой деятельности. Основное требование к школьнику, которое он должен выполнить перед началом работы, — аргументированный выбор способа деятельности. В по-

мощь ученикам предлагается поле выбора способов деятельности: составление плана работы, выделение в ней главного, определение целей, описание.

Таким образом, при использовании топонимического материала в процессе индивидуализации обучения необходимо соблюдать определенную последовательность: представление первичных сведений, мотивирование на работу, определение рабочих групп с индивидуальными целевыми установками (что позволит ни одному из ребят не остаться безучастным) и индивидуальный вклад в форму группового отчета.

© О. В. Ткаченко

Индивидуальные маршруты как форма обучения учащихся безопасности жизнедеятельности

Каждое образовательное учреждение реализует государственную политику в области образования. Приоритетом учебных образовательных учреждений является развитие предметных компетенций выпускника, готового к продолжению образования, способного решать проблемы как личностные, так и социальные. При этом школа ориентируется на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и возможностей путем создания максимально благоприятных условий для каждого ребенка. Исходя из этого, при построении образовательных программ учебные образовательные учреждения ориентируются на следующие принципы:

- **гуманизации** – основной смысл педагогического процесса – развитие индивидуальных и творческих способностей каждого учащегося, гарантия и защита прав ребенка;

- **демократизации** – возможность выбора учащимся и родителями вариативных образовательных программ, возможность изменения индивидуального образовательного маршрута, свобода творчества учителя, участие родителей и учащихся в управлении педагогическим процессом;

- **дифференциации и индивидуализации** – развитие учащегося в соответствии с его склонностями, интересами,

возможностями, что обеспечивается индивидуальным образовательным маршрутом, широким выбором программ дополнительного образования;

- **непрерывности и системности** – связь всех ступеней образования в учебном образовательном учреждении, взаимосвязь и взаимодействие всех компонентов образовательной программы;

- **инновации** – продолжение экспериментальной работы педагогического коллектива на основе разработки и использования новых педагогических технологий.

Модернизация российского образования выдвигает требования по созданию условий для формирования универсальных способностей личности учащихся, основанных на новых социальных потребностях и ценностях. Обратимся к такой форме обучения учащихся, как индивидуальный образовательный маршрут.

В толковом словаре С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведова даётся следующее толкование понятию: «индивидуальный – личный, свойственный данному индивидууму, отличающийся характерными признаками от других; маршрут- путь следования».

С.В.Воробьева, Н.А.Лабунская, А.П.Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева дают следующее определение понятию: «**Индивидуальный образовательный маршрут** - это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации».

Индивидуальный образовательный маршрут предназначен удовлетворить потребности нескольких субъектов образования:

- ученика, в освоении познавательных и ценностных основ личностного и профессионального самоопределения на основе усвоения традиций и ценностей культуры и цивилизации, в расширении возможностей для реализации интереса к тому или иному учебному предмету в системе непрерывной

подготовки кадров. В этом аспекте образовательная программа реализует право ребенка на сохранение своей индивидуальности, зафиксированное в статье 8 «Конвенции о правах ребенка»;

- родителей; потребность обозначена в статье 3 «Конвенции о правах ребенка»;

- учителя, как гарантия права на самореализацию и неповторимый стиль профессиональной деятельности. Кроме того, образовательная программа предоставляет право проектирования учебной программы, выбора диагностических методик и инновационных технологий;

- образовательного учреждения, поскольку индивидуальные образовательные программы дают право на самовыражение;

- общества и государства, в реализации образовательных программ, обеспечивающих гуманистическую ориентацию личности на сохранение и воспроизводство достижений культуры и цивилизации, что также соответствует статье 6 «Конвенции о правах ребенка»;

- образовательных учреждений города, в притоке молодежи, осознанно и обоснованно решившей связать свою жизнь с той или иной профессией и способной к творчеству и профессиональной мобильности.

Индивидуальный образовательный маршрут можно рассматривать с двух позиций:

во-первых, как некий индивидуальный маршрут изучения школьных предметов, подготавливающий учащихся к профильному обучению;

во-вторых, как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа для каждого учащегося.

Рассмотрим индивидуальный образовательный маршрут в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ).

Изучение курса «Основ безопасности жизнедеятельности» в федеральном образовательном компоненте начинается с восьмого класса, в десятом - это предмет по выбору. По данным МЧС, курс «Основы безопасности жизнедеятельности»

преподаётся с первого по одиннадцатый класс в семидесяти шести регионах страны, из регионального компонента и компонента образовательного учреждения. Каждый учащийся, имеющий интерес к данной образовательной области, может получить возможность обучаться «Основам безопасности жизнедеятельности» из базового компонента как обязательный для всех, как предмет по выбору (элективные курсы), в сфере дополнительного образования. Выбор элективных курсов и объединений дополнительного образования достаточно широк, глубоко индивидуален для каждого учащегося. Количество часов, предназначенных для обучения безопасности жизнедеятельности, очень мало: один час в неделю. Для тех учащихся, которые хотят получить более углублённые знания по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности», образовательные учреждения предлагают либо профильную подготовку, такую как кадетские классы или кадетские корпуса, либо всевозможные элективные курсы, представляющие интеграцию ОБЖ с другими школьными дисциплинами.

По определению В.Сапронова и Б.Мишина, содержание образовательной области «Основ безопасности жизнедеятельности» построено на нескольких основных тематических линиях: безопасное поведение индивида, защита населения в чрезвычайных ситуациях, современный комплекс проблем безопасности (индивидуальный, национальный и глобальный уровни), оборона государства, здоровый образ жизни, основы медицинских знаний. Элементы содержания других общеобразовательных областей одновременно являются фрагментами образовательной области ОБЖ:

- в естествознании - физические, химические, биологические, географические и экологические знания;
- в обществознании - знания о человеке, обществе и государстве;
- в технологии - знания о современных и перспективных технологиях жизнедеятельности;
- в физической культуре - знания о физкультурной деятельности человека;

- в математике и информатике - представления о возможности ошибок, способных привести к техногенным авариям и катастрофам; использование тематики ОБЖ в примерах и задачах;

- в филологии, искусстве - образное отражение комплекса проблем безопасности с акцентом на их жизнеутверждающую, оптимистическую сторону.

Тесная взаимосвязь предметов с «Основами безопасности жизнедеятельности» способствует появлению интегрированных элективных курсов и программ.

Рассматривая индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу курса «Основы безопасности жизнедеятельности», отметим, что в условиях современного образовательного учреждения урок остаётся единственной и ведущей формой организации учебного процесса. На уроке присутствуют учащиеся, имеющие различия в уровне подготовки, состоянии здоровья, интересах. Для создания успеха каждого учащегося учителю необходима разработка индивидуальных образовательных маршрутов.

Работа по составлению индивидуального маршрута каждого учащегося в обучении «Основам безопасности жизнедеятельности» начинается с определения потребностей и мотивов; постановки цели; разработки содержания индивидуального образовательного маршрута; определения технологического инструментария; выбора направлений диагностического сопровождения учащегося; определения условий, обеспечивающих достижение цели; обсуждения результатов и корректировки. Форму обучения как индивидуальный образовательный маршрут можно использовать при написании творческих работ, проведении уроков – путешествий, уроков – игр, в исследовательской и проектной деятельности, защите рефератов. Индивидуализировать образование учащихся в курсе «Основ безопасности жизнедеятельности» можно в выполнении разноуровневых заданий, решении проблемных ситуаций.

Во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании учащихся по предмету «Основы безопасности жизне-

деятельности» существуют достаточно широкие возможности применения индивидуального образовательного маршрута. Это связано с небольшой наполняемостью учебных групп, более свободным общением учащихся и педагогов. Спектр объединений достаточно широк: экология, музейное дело, туризм, школа «Юного спасателя», школа «Помощника пожарных», школа «Юного инспектора ГИБДД», спортивные секции и др.

Индивидуальные образовательные маршруты позволяют:

- организовать самостоятельную образовательную проектную деятельность;

- развить творческие способности, интерес к обучению;

- углубить знания по предмету;

- совершенствовать личностные качества учащихся;

- подготовить учащихся к профильному обучению.

При применении в обучении учащихся безопасности жизнедеятельности индивидуального образовательного маршрута возникают следующие проблемы:

- мала помощь в психолого-педагогическом сопровождении учащихся при движении по индивидуальному маршруту специалистов - психологов;

- индивидуальная работа педагога с учащимися в условиях урока минимизирована. Нужна совершенно другая организация обучения (групповая и индивидуальная), за которой последуют проблемы в составлении расписания, индивидуальных образовательных программ, подготовки педагогов к урокам.

© М. А. Лончаков

Реализация индивидуального подхода учебно-воспитательного процесса в кадетских классах МЧС

Крупнейшие техногенные и природные катастрофы, унесшие множество человеческих жизней, со всей отчетливостью дают понять: никто из живущих на Земле людей не застрахован от беды. А значит, мы должны уметь противостоять

ей. Особенно важно научить этому детей, которые всегда остаются самой уязвимой частью общества.

Классы «Юных спасателей» в системе общеобразовательных учреждений и учреждений начального профессионального образования России появились не случайно. Благородная идея, лежащая в основе деятельности МЧС России, военная романтика мужественной профессии спасателя позволяют достаточно успешно решать главную задачу, которую общество ставит перед образовательными учреждениями: обучение и воспитание личности, обладающей современным уровнем общего и профессионального образования, качествами самообладания, самодостаточности и патриотизма.

Вышеназванные тезисы послужили отправной точкой для создания в ряде регионов и областей России кадетских классов. Не стал исключением и город Ярославль с его спецификой и особенностями технологического производства. На наш взгляд, организация кадетских классов стала возможной по ряду сложившихся условий:

- интерес детей к данному виду деятельности;
- единство классного руководителя и ученического коллектива в организации жизнедеятельности такого класса;
- активное содействие родителей как в плане участия в воспитательном процессе, так и в плане материальной поддержки;
- наличие материальной базы в школе для организации занятий по спасательному делу;
- установившиеся связи школы с учреждениями города, которые помогают в организации воспитательного процесса.

Сегодня данная форма «социального кадетства», основывающаяся на главной идее МЧС России «Спасение, предупреждение, помощь», реализуется по-разному. С 1 сентября 2008 г в МОУ СОШ № 21 г. Ярославля создан кадетский класс МЧС «Юный спасатель-пожарный», для обучения учащихся с учетом дополнительных образовательных программ, имеющих целью специальную подготовку по «Основам безопасности жизнедеятельности» и физической культуре. В 2009 году по

просьбе родителей и самих учащихся школа откроет еще два кадетских класса «Юный спасатель-пожарный».

В школе разработаны локальные документы, регламентирующие работу кадетского класса «Юный спасатель-пожарный»: Положение о кадетских классах «Спасатель», их Устав, Положение о поощрениях и дисциплинарных взысканиях кадетов, должностные инструкции сотрудников, принимающих участие в реализации программы, и многие другие документы, определяющие систему организации жизнедеятельности кадетов.

Создавая класс «Юный спасатель-пожарный», педагогический коллектив школы сформулировал задачи, которые решает в ходе учебно-воспитательного процесса:

- Создание благоприятных условий для интеллектуального, нравственного и физического формирования личности воспитанников, всестороннего развития их способностей и творческого потенциала.
- Воспитание любви к Родине, ответственного понимания служебного и гражданского долга.
- Формирование высокой культуры, морально-психологических, деловых и организаторских качеств.
- Привитие воспитанникам чувства чести и достоинства, уважения к правам и свободам человека.
- Обучение кадетов профессиональным навыкам необходимым для выполнения задач по спасению людей в условиях чрезвычайных ситуаций, действий по их предупреждению и ликвидации последствий ЧС.
- Оказание помощи родителям в воспитании и формировании у учащихся навыков самостоятельности, трудолюбия и дисциплинированности.

Обучение ребят происходит с пятого по одиннадцатый класс. Такие возрастные ограничения обусловлены тем, что дети 11–12 лет находятся в том подростковом возрасте, когда происходит не только физиологическое созревание человека, но и интенсивное формирование личности, рост интеллектуальных и моральных сил и возможностей, становление характера, самоорганизация, уверенность в себе. На этом этапе важ-

но поддержать и развить интеллектуальную активность, повысить мотивацию обучения. Применяя игровые элементы, опираясь на привлекательную для подростков идею служения Отечеству на гражданском и военном поприще, мы решили, что необходимо создать систему на основе оптимального сочетания общего образования и социально значимых программ дополнительного образования. Такая игра имеет все характеристики, присущие спасательному делу: романтика в сочетании с трудом и ответственностью, высокой степенью дисциплины и умением действовать в нестандартной ситуации.

При формировании кадетского класса значительное внимание мы уделяем состоянию здоровья ребенка, так как учебная программа дополнительного образования предусматривает повышенную физическую нагрузку.

Кадетские классы «Юный спасатель-пожарный» имеют свои *отличительные особенности*:

- кадетский класс - форма военизированного, но не военного воспитания;

- у кадетов своя форма одежды и символы, которые разрабатываются ребятами самостоятельно с учетом специфики кадетских классов (спасатели);

- специфический уклад жизни кадетов, включающий в себя ношение особой формы одежды (повседневной, парадной, полевой); широкое использование в общении ритуалов, принятых в военной среде; усиленные занятия спортом, строевые тренировки;

- оформление кадетских классов и школ: наличие специализированных учебных кабинетов (основ безопасности жизнедеятельности), школьного тира, школьного музея; особенности обустройства территории школьного двора.

Несмотря на обилие специальных дисциплин, содержание образовательного процесса в кадетских классах определяется государственным образовательным стандартом основного общего, среднего (полного) общего образования. В основу учебных планов кадетских классов положен принцип общедоступности и адаптивности образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, учитывающий специфику кадетского образования. Помимо основного общего

образования учащиеся осваивают программы дополнительного образования, которые направлены на расширение знаний по истории, культуре русского народа, на подготовку к защите Родины, учатся основам безопасности жизнедеятельности, умению вовремя прийти на помощь и квалифицированно оказать ее.

В учебном плане кадетов – спасателей помимо общеобразовательных дисциплин предусмотрены:

• лекционно-практические занятия специалистов ГО и ЧС города;

- строевая подготовка;
- специальная подготовка;
- медицинская подготовка;
- топография и спортивное ориентирование;
- туристическая подготовка;
- стрелковая подготовка;
- пожарная безопасность;
- история кадетского движения в России;
- история ВС России;
- физическая подготовка;
- основы безопасности жизнедеятельности.

В учебном плане кадетских классов осуществлено значительное увеличение групповых занятий по таким дисциплинам, как информатика, иностранный язык, введение в специальность спасателя, физическая подготовка, стрелковая подготовка, медицинская подготовка и др., что подтверждает следование принципам индивидуализации и дифференциации обучения. При этом освоение дополнительных предметов осуществляется за счет часов, предназначенных на кружковую деятельность.

Воспитательная работа в кадетских классах строится на основе развития самоуправления. На основе учета индивидуальных возможностей и способностей детей выбраны командиры классов и командиры отделений. При этом у каждого есть свои строго определенные права и обязанности, закрепленные в положении о кадетских классах, принятом на общих собраниях учащихся. У кадетских классов есть также свое знамя, гимн и

форма спасателя, а учебные занятия начинаются с обязательно-го доклада дежурного по классу о готовности к уроку.

Мы считаем, что воспитательный процесс в кадетских классах в первую очередь направлен на то, чтобы преодолеть детскую агрессивность, сплотить на основе духовных идеалов, воспитывать такие качества, как честь и доброта, уважение к человеку, готовность защитить слабого, способность преодолевать трудности, своевременно оказать квалифицированную помощь.

В чем секрет успеха кадетского воспитания? Эта система позволяет воспитывать разносторонне развитую личность. Предметы эстетической направленности (вокал, хореография, театральные кружки) формируют чувство прекрасного в юных душах; строевая, огневая, общая физическая подготовка, изучение Устава Вооруженных сил РФ, занятия в музеях МПВО-ГО и пожарного дела воспитывают патриотические чувства, дисциплинируют ребят; предметы интеллектуального цикла (иностранный язык, информационные технологии) развивают умственные способности детей.

Чтобы мотивировать детей на саморазвитие, в кадетских классах действует схема стимулирования подготовки ребят. Для этого созданы «ступени роста» – эта технология была позаимствована нами в одной из российских школ, где также сформирован кадетский класс. Вот ее схема.

I ступень:

- учеба на «4» и «5»;
- дисциплина без замечаний;
- участие в организации классных дел;
- участие в спортивных соревнованиях;
- призовые места в конкурсах, олимпиадах и соревнованиях.

II ступень:

- учеба на «4» и «5»;
- дисциплина без замечаний;
- активное участие в делах класса;
- участие в конкурсах, олимпиадах и спортивных соревнованиях;

III ступень:

- учеба на «4» и «5» (допускаются 1–2 «тройки»);
- дисциплина без замечаний;
- участие в делах класса;
- занятия в спортивных секциях.

Разумеется, одним из важных звеньев в любой воспитательной работе должно быть подведение итогов и награждение за успехи. По итогам соревнований по ступеням мы подводим итоги дважды в год – в «День спасателя Российской Федерации» и по окончании учебного года. Выполнившим программу очередной ступени вручаются почетная грамота и благодарственное письмо родителям от администрации школы. Кадетам, окончившим учебный год с отличием и прошедшим первую ступень роста, присваивается очередное звание.

Для успешной реализации учебно-воспитательного процесса в кадетских классах МЧС следует уделять особое внимание адаптации учащихся к условиям кадетского класса.

В целом же *адаптированность личности кадета* – это определенная степень принятия им ценностных ориентаций, установок, норм, традиций и обычаев кадетского коллектива, глубина и широта его контактов, связей с командирами и однокурсниками, уровень удовлетворенности установленными взаимоотношениями и своим положением в коллективе.

Индивидуальная социально-педагогическая помощь особенно необходима кадетам, которые, попав в новые условия обучения, не смогли установить позитивные взаимоотношения в коллективе, имеют проблемы с самореализацией, самоутверждением. Поэтому система этой работы предполагает диагностику проблем каждого учащегося, постановку социального «диагноза», проведение последовательной работы по устранению причин, вызывающих особые трудности в адаптации и активизацию сил самого воспитанника на преодоление возникших проблем, осуществление взаимодействия с участниками воспитательного процесса для обеспечения непрерывности адаптационных мероприятий.

Основными направлениями индивидуальной социально-педагогической работы с воспитанниками в условиях кадетского класса являются:

- индивидуальная помощь воспитаннику в ликвидации конфликтных и критических ситуаций;
- групповая поддержка подростка в физическом, психическом и социальном становлении в условиях тяжелой физической нагрузки, строго регламентированной жизни и в процессе освоения новой социальной роли, ценностей, идеалов кадетского класса;
- последовательное развитие социальной, личностной и профессиональной компетентности кадета;
- организация разносторонней социально приемлемой досуговой деятельности (физической, познавательной, коммуникативной, практической, индивидуально-творческой);
- обеспечение и поддержка успешного взаимодействия воспитанника с учетом специфики общения в кадетском коллективе (иерархия руководства: классный воспитатель - младший командир-кадет);
- обеспечение готовности подростка к ответственной самоорганизации в условиях дефицита свободного времени.

От деятельности социального педагога и других специалистов, входящих в состав социально-педагогической службы кадетского корпуса, зависит, насколько успешно воспитанники адаптируются к новым условиям обучения и преодолевают связанные с этим трудности.

© В. Н. Друзин

Моделирование профилактики игровой компьютерной аддикции в условиях индивидуализации воспитания

В условиях регрессии экономической системы современного общества, нестабильности социально-политической системы государства, наиболее значимой и актуальной психолого-педагогической проблемой становится профилактика аддиктивного и делинквентного поведения. Являясь одним из главных социальных факторов, влияющих на формирование

аддиктивного поведения, экономическая и социальная нестабильность провоцирует развитие у подростков и молодежи как девиаций, связанных с употреблением психоактивных веществ (ПАВ), так и поведенческих аддикций.

В современном информационном обществе с повсеместным внедрением и бурным развитием компьютерных технологий на первый план выходят аддикции, основанные на патологическом взаимодействии человека и компьютера. Превышая темпы развития наркомании, компьютерные аддикции захватывают наиболее неустойчивую к их влиянию возрастную категорию подростков. Наряду с социальными факторами, особенности подросткового возраста являются факторами риска развития аддиктивного поведения. Исходя из этого, профилактическая и превентивная работа должна осуществляться в подростковой среде.

В своем исследовании мы исходим из определения игровой компьютерной аддикции как вида девиантного поведения с формированием склонности к уходу от реальности через изменение своего психического состояния посредством постоянной фиксации внимания на интерактивном взаимодействии с игровыми компьютерными программами или с другими пользователями при помощи этих программ.

Причинами такой формы аддикции являются особенности подросткового возраста как факторы-предикты девиантного поведения и социальные факторы, с одной стороны; нарушения механизмов социализации подростка, с другой. Исходя из этого, основными целями профилактической работы в условиях индивидуализации педагогических воздействий должны являться:

1. Психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей подростковой личности, выявление степени склонности к формированию аддиктивных моделей взаимодействия, диагностика успешности социализации личности, построение индивидуальной карты личности.
2. Выстраивание индивидуальных маршрутов по формированию социально-психологической устойчивости через конструирование альтернативных аддиктивным моделям поведения.

3. Преодоление трудностей социализации подростков через активизацию взаимодействия всех участников педагогического процесса в данной работе.

При моделировании профилактики игровой компьютерной аддикции следует выделять три основных направления такой работы: работа с подростками, работа с родителями и работа с педагогами.

Работа с детьми должна проводиться в системе саморазвития личности как основы формирования устойчивых поведенческих паттернов непатологического взаимодействия с компьютерными играми. Основные воздействия должны быть направлены на формирование у подростков защитных реакций и неаддиктивной поведенческой модели взаимодействия с окружающим миром. Такая работа должна осуществляться в рамках решения следующих задач:

- информационной, предусматривающей педагогическое просвещение детей с целью формирования у них знаний о социальных и психологических последствиях игровой компьютерной аддикции;

- диагностической, предполагающей индивидуальную социально-педагогическую диагностику особенностей личности, выявление причин возникновения склонности к аддиктивному поведению;

- конструктивно-деятельностной, ориентированной на включение ребенка в программу преодоления трудностей социализации, систему тренингов общения, социального самоопределения, преодоления комплекса неполноценности, снятия уровня тревожности; формирование психологической устойчивости к негативным воздействиям; развитие компенсаторных социализирующих механизмов; сюжетно-ролевой игры, основанной на организации ситуаций успеха, и др.

Для более эффективной организации профилактической работы с подростками при моделировании необходимо учитывать теоретико-методологическую подготовку педагогов. Большинство педагогических работников образовательных учреждений признают свою неосведомленность в области предупреждения и коррекции аддиктивного поведения у детей и молодежи. В связи с этим остро встает вопрос о предъявлении

новых требований к процессу подготовки педагогических кадров, поскольку именно учителю принадлежит одна из основных ролей в профилактике склонности к аддиктивному поведению в молодежной среде. Работа по обеспечению такой подготовки должна включать следующее:

- разработку учебных программ, спецкурсов, дополнительных тем (курсов) по вопросам профилактики аддиктивного поведения при подготовке и переподготовке специалистов, работающих с детьми, подростками и молодежью;

- включение изучения использования педагогами навыков профилактики аддиктивного поведения детей и подростков при аттестации руководящих и педагогических кадров системы образования;

- включение исследования ситуации по аддиктивному поведению учащихся в мониторинг деятельности руководителя образовательного учреждения и паспорт образовательного учреждения;

- проведение научно-методологического сопровождения родительских собраний по профилактике аддиктивного поведения среди детей и подростков и формированию ЗОЖ;

- подготовку публичных лекций, семинаров по проблемам аддиктивного поведения детей и подростков для практики социальных педагогов;

- разработку научно-методического сопровождения цикла выступлений работников образования в СМИ.

Подготовка кадров для профилактической работы должна состоять из двух блоков: теоретического - по специально разработанным курсам и методикам с целью овладения педагогами знаниями, умениями и навыками в области профилактической работы; и практического - по разработке собственных программ профилактики и коррекции аддиктивного поведения через участие их в научно-исследовательских семинарах.

В рамках реализации комплексного подхода к профилактической работе в модели необходимо учитывать и работу с семьей, обладающей богатым профилактическим резервом, который необходимо использовать в работе. Для реализации данного потенциала нужно осуществлять работу с родителями, направленную на решение следующих задач:

- образовательной, предполагающей просвещение родителей по проблеме игровой компьютерной аддикции, через систему семинаров с привлечением специалистов, знакомством с психолого-педагогическим российским и зарубежным опытом решения проблемы; освоение методов диагностики аддикций такого рода и методов первичной семейной профилактики; формирование навыков диагностики нарушений процесса социализации подростка и методов преодоления трудностей социализации;

- развивающей, предполагающей включенное изучение родителями процесса взаимодействия человека и компьютера, повышение компьютерной грамотности и игрового стажа родителей с целью осознания причин и механизмов воздействия компьютерных игр на процесс социализации; совместные компьютерные игры детей и родителей как метод профилактики.

- деятельностной, предусматривающей включение родителей в процесс комплексной диагностики аддиктивного поведения как участников педагогического процесса; участие родителей в программах преодоления трудностей социализации, тренингах, играх.

Всю работу по профилактике игровых компьютерных аддикций необходимо рассматривать как моделируемую целенаправленную деятельность всех участников педагогического процесса, предусматривающую организацию комплексной диагностики индивидуальных особенностей личности подростка и создание на ее основе индивидуальной программы по коррекции процессов взаимодействия подростка и компьютера.

© Т. В. Негода

Роль социальных сервисов WEB 2.0 в нравственном воспитании школьников

Современная школа немыслима без активного использования Интернета в образовательной деятельности, и это уже повседневная реальность. «Компьютерные коммуникации сегодня формируют новое поле информационной культуры, в котором реализуется деятельность современного общества. Именно сети

составляют новую социальную морфологию наших обществ, а распространение «сетевой» логики в значительной мере сказывается на ходе и результатах процессов, связанных с производством, повседневной жизнью, культурой и властью. Перед образованием стоят задачи формирования личности, конкурентноспособной и успешной в электронной среде»[1. С. 4]

Социальные сервисы представляют собой онлайн-инструменты, с помощью которых пользователи могут не только общаться между собой, но самое главное - сами создавать контент веб-страниц. Организовывая общение в данной среде, педагог должен реализовывать воспитательные и образовательные цели. Формирование нравственного воспитания является важнейшей стороной многогранного процесса становления личности. Социальная значимость нравственного воспитания велика и очевидна.

Преимущество социальных сервисов для пользователя состоит в том, что информация может храниться не только на домашнем ПК, а и на удаленном сервере, что позволяет работать с ресурсом с любого ПК, имеющего доступ в Интернет. Информация на удаленном сервере может быть выставлена для общего доступа или только для индивидуального.

ВикиВики (WikiWiki) – социальный сервис, позволяющий любому пользователю редактировать текст сайта (писать, вносить изменения, удалять, создавать ссылки на новые статьи). Различные варианты программного обеспечения Вики (викидвижки) позволяют загружать на сайты изображения, файлы, содержащие текстовую информацию, видеотрекеры, звуковые файлы. Открытая многоязычная энциклопедия Wikipedia <http://www.wikipedia.org/> - это социальная система, ориентированная на подготовку энциклопедических статей о любом понятии, которое пользователи сочтут нужным. Включение учащихся в такую деятельность предъявляет к ним соответствующие нравственные нормы и правила, которые формируются в процессе общения в данной среде. Система предусматривает возможности коррекции и обсуждения статей пользователями, сравнения их версий (записи мыслей, заметки, аннотирование чужих текстов, размещение мультимедийных файлов) благодаря коммуникации участников между собой (мессенджеры, почта, чат, форум). Создается единое информационное пространство, со-

стоящее из множества информационных единиц, которые распределены по различным сайтам и сервисам. Благодаря этому сеть документов превращается в сеть данных, поиск которых производится пользователями с применением наиболее удобных для них инструментов, интерфейсов, технологий и сервисов, которые обеспечивают доступ к содержимому сайтов.

К каждой тематической странице Вики-сайта прилагается страница обсуждения данной темы. Если часть содержания страницы непонятна пользователю, он может спросить об этом на странице обсуждения, и вероятно, что ему скоро ответят. На практике каждая страница Вики-сайта создаётся продолжительной историей улучшений и дополнений, сделанных разными людьми. Можно написать статью в Википедии на иностранном языке и увидеть, как её текст исправляют носители языка.

Педагогические аспекты участия школьников в составлении свободной сетевой энциклопедии - Википедии исследованы не в полной мере. Как соотносится мировая история и история отдельной семьи, человека; как незначительные события влияют на ход глобальных событий и т.д.? Интересны результаты исследований школьников по истории родного края, размещенные в социальных сетях.

Включать данные технологии в образовательный процесс или нет, зависит от педагога. Возможности социальных сервисов WEB 2.0 можно использовать как в рамках урочной деятельности, так и внеурочной. Интересен проект letopisi.ru, где в полной мере можно проследить, что на сегодня наиболее интересно и востребовано педагогами и учащимися. Темы проектов охватывают многие аспекты современной жизни. Можно стать участником уже существующего проекта, для этого требуется ознакомиться с правилами участия, временными рамками и, конечно, уметь работать в социальных сервисах. Можно организовать новый проект. Его организаторы должны четко продумать тему и цели проекта. Тема проекта должна вызывать эмоциональное отношение, тогда из просто социальной темы она будет темой, которую каждый участник проекта переживает индивидуально.

Социальные сервисы позволяют и педагогу, и ученику общаться на одном языке и вступать в диалог. Данное общение

ставит целью приобщить учащихся к нравственным ценностям, так в *интеллектуальной сфере* это характеризуется уважительным отношением к авторскому праву, выработкой навыков критического мышления и вниманием к виртуальному собеседнику; в *эмоциональной* это дает возможность почувствовать важность нравственных переживаний; в *мотивационной* - позволяет осознавать побуждения жизнедеятельности, одобрять нравственные идеалы и нравственные суждения, развивать у детей в процессе работы инициативу: выдвигать свои идеи, мысли, настойчивость — умение убедить, используя ссылки на определенных авторов, с мнением которых они согласны, умение преодолевать трудности, совершенствовать навыки самостоятельной работы. В *сфере саморегуляции* - способствовать развитию у учащихся навыков самооценки и самокритичности. Выстраивая общение в социальных сервисах, педагог должен стремиться развивать личностные качества ученика и формировать у него нравственные критерии общения.

Библиографический список

1. Патаркин, Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. Д. Патаркин. — М: Интуит.ру, 2006. - 64с.
2. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Организация воспитательного процесса в школе [Текст]. - М., 2001. - 256с.
3. Словарь по этике [Текст] / под ред. А. А. Гусейнова и И.С. Кона. — 6-е изд.. — М.: Политиздат, 1989. — 447 с.

© М. В. Новожилова

Дополнительное образование как средство развития творческой индивидуальности дошкольника

В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «творчество» определяется как «особенности характера и психического склада, отличающие одного индивидуума от другого» [1].

В словаре основных психолого-педагогических понятий термин творчество – «деятельность, связанная с созиданием, преобразованием, порождением нового результата, иного ре-

шения задачи». Индивидуальность – «неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической структуры» [2].

Опираясь на данные понятия, можно сделать вывод о том, что творческая индивидуальность – особое качество, уровень развития личности, позволяющий создавать нечто новое, оригинальное, отличающееся неповторимостью.

Одним из средств развития творческой индивидуальности дошкольника выступает дополнительное образование.

Появление детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования не случайно.

Во-первых, возросшая рождаемость на территории Российской Федерации привела к сокращению свободных мест в дошкольных образовательных учреждениях, росту количества детей, не посещающих детский сад. Следовательно, значительная часть детей от 3 до 7 лет не охвачена дошкольными образовательными услугами.

Во-вторых, программы дошкольного образования и воспитания не способны в полной мере удовлетворить запросы государства и основных социальных заказчиков – родителей.

В-третьих, социальный заказ родителей в большей степени направлен на обучение ребенка грамоте, иностранным языкам, компьютерной грамотности, плаванию, хореографии.

В соответствии с социально-экономическими преобразованиями в стране и возрастающими потребностями общества система дополнительного образования приобретает ряд новых направлений в работе с детьми дошкольного возраста: личностная ориентация процессов обучения и воспитания, разноуровневость, разнообразие форм и методов работы, индивидуализация методик, оздоровление детей. Выделенные направления работы способствуют творческому развитию, самореализации различных категорий дошкольников, таких как:

-дети 3-7 лет, посещающие дошкольное образовательное учреждение;

-дети, не посещающие дошкольное образовательное учреждение;

-дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями, не посещающие детский сад в силу особенностей здоровья.

Как правило, такие дети могут быть поделены на 2 группы. Первая – профильная подготовка дошкольников (например, обучение иностранному языку, игре на музыкальном инструменте, пению, изобразительному искусству и т.п.) Вторая – реализует программы подготовки детей к школе (чтение, формирование элементарных математических представлений, иностранный язык, ритмика и т.д.).

Как показывает практика, дошкольники, обучающиеся в детском саду, отдают предпочтение занятиям профессиональной подготовки. Дети, не посещающие дошкольное образовательное учреждение, - занятиям второго направления.

Рассматривая вопрос о развитии творческой индивидуальности дошкольника, можно говорить о том, что каждое направление работы с детьми до 7 лет способствует формированию у них данного качества.

Занятия в системе дополнительного образования основаны на принципе добровольности и позволяют каждому ребенку попробовать свои силы в различных видах творчества, определяя тем самым приоритетное индивидуальное направление деятельности каждого дошкольника.

Работа в любом кружке, клубе, секции выстраивается с учетом индивидуальных особенностей группы детей в целом и каждого ребенка в отдельности. Это становится возможным благодаря ограниченному числу дошколят в объединении. Следовательно, педагог может своевременно выявить, раскрыть, развивать особое качество ребенка, неповторимое своеобразие психики каждого человека, которое позволит создавать нечто новое, оригинальное, отличающееся неповторимостью.

Если взять во внимание детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения, то в данной ситуации можно говорить о развитии их творческой индивидуальности и в стенах датского сада.

Исследования в области взаимодействия дополнительного и дошкольного образования показывают, что дошкольные образовательные учреждения все чаще обращаются за помощью в учреждения дополнительного образования (УДО). Действи-

тельно, такое сотрудничество в большей степени помогает дошкольнику в развитии его творческой индивидуальности.

Рассмотрим некоторые причины, на основе которых мы можем говорить о влиянии дополнительного образования на формирование данного качества ребенка:

- включение дошкольника в новые условия в новом коллективе в условиях детского сада и на территории УДО;
- создание условий для интенсивного индивидуального развития, которые не всегда обеспечивает дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) и семья;
- появление новых направлений в учебно-воспитательной работе детского сада, перекликающихся с направлениями работы дополнительного образования;
- использование нетрадиционных форм работы с детьми, привносимых системой дополнительного образования;
- включение в работу дополнительного и дошкольного образования родителей, так как в условиях детского сада они легче идут на контакт с педагогами.

В дошкольном возрасте именно родители решают вопрос о посещении ребенком того или иного УДО.

Взаимодействие дополнительного и дошкольного образования в рамках формирования творческой индивидуальности дошкольника осуществляется в образовательном процессе детского сада при условии, что занятия определенного направления (например, интеллектуального - шахматы, занимательная математика и т.д.) и занятия профильного цикла (хореография, компьютерная грамотность, английский язык) проводятся специалистами УДО. Существует и возможность осуществления учебно-воспитательного процесса на базе учреждений дополнительного образования, что, в свою очередь, позволяет расширять социальные контакты дошкольника.

Библиографический список

1. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Российская АН.; Российский фонд культуры; 2-е изд., испр. и доп. – М., 1994.

2. Словарь основных психолого-педагогических понятий. [Текст]. - Ярославль, 1998.

© Н. В. Румянцева

Развитие индивидуальных ведущих потребностей детей в процессе театральной деятельности

Как известно, мотивационная и эмоциональная сферы психики играют решающую роль в творческо-познавательной деятельности. Более того, многие выдающиеся художники не отделяли потребность в художественном творчестве от способности к нему («Талант - это потребность» – Т.Манн).

Рассматривая деятельность творческой интуиции, В.И.Кочнев утверждает, что мощным фактором, инициирующим ее деятельность и одновременно определяющим содержательную сторону этой деятельности, является ведущая (доминирующая) потребность. Творческая интуиция всегда работает на удовлетворение потребности, устойчиво доминирующей в иерархии мотивов данного субъекта. Наличие бескорыстной и самоцельной потребности познания (и сообщения) – сверхсверхзадачи по К.С. Станиславскому – представляет собой обязательный компонент одаренности и потенциальной пригодности к деятельности в сфере искусства [1].

Желания и устремления являются этапами осознания потребности, и они-то подталкивают человека на определенную последовательность действий. Интересно, что потребность возникает при наличии некоего противоречия между желаемым и действительным, то есть источником активности личности является именно неудовлетворенная потребность.

В нашем случае таким активным действием, инициированным некой ведущей потребностью, можно считать приход ребенка в театральное объединение, поскольку детское театральное объединение в условиях учреждения дополнительного образования детей создается на добровольной основе.

Решение оставить «театральный» или продолжить занятия в нем ребенок принимает, в основном, добровольно (за исключением редких случаев переездов, болезни, запретов родителей), что предполагает удовлетворение или изменение его

ведущей потребности в случае ухода и развитие ведущей потребности в случае решения остаться. В обеих ситуациях мы можем говорить о развитии ведущей потребности как об изменении в структуре мотивации.

Какие же потребности может удовлетворять театральная деятельность?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо охарактеризовать саму театральную деятельность.

Прежде всего, театральная деятельность – это коллективная творческая деятельность, направленная на создание творческого продукта – «Спектакля», который демонстрируется «Зрителям». Созданию и демонстрации «Спектакля» в детском театральном объединении предшествует период обучения, организуемого педагогом в соответствии с образовательной программой.

На наш взгляд, классифицируя психические качества и структуры, которые формируются педагогом в соответствии с образовательной программой по ареалу их применения, можно выделить **три группы**:

1. Востребуются в условиях сцены, то есть специальные качества (установка на действие в воображаемой ситуации, эмоциональная выразительность, перевоплощение, «публичное одиночество», многоплоскостное внимание).

2. Востребуются в жизни, то есть базовые качества (навыки общения и конструктивного взаимодействия, нравственные, эстетические и мировоззренческие установки).

3. Востребуются как в жизни, так и в условиях сцены, то есть интегративные (воображение, эмпатия, речевая, пластическая культура, креативность, восприятие).

Заметим, что все перечисленные выше психомоторные навыки, формируясь в процессе тренинга на занятиях и в коллективном взаимодействии, в полной мере подвергаются проверке, закреплению в условиях публичного выступления.

Интересно, что если качество организации учебного процесса зависит от творческого потенциала педагога и, следовательно, отличается в каждом коллективе, то условия публичного выступления являются одинаковыми для всех. Какие же это условия, а точнее, *факторы, воздействующие на психику ребенка?*

Прежде всего, надо отметить экстремальный режим существования организма, что проявляется в волнении и определяет общую психическую мобилизацию. Кроме этого, существование в условиях публичного показа требует от ребенка следующих качеств:

1. Мобилизации многоплоскостного внимания, механизма переключения.

2. Установки на существование в воображаемой реальности.

3. Экстериоризации психических процессов в соответствии с ролью.

4. Максимальной коммуникативной включенности (с партнерами по игре и со зрителями).

5. Сенсibilизации, то есть максимальной активации процессов восприятия.

Можно также отметить, что театральная деятельность, в отличие от обычной детской ролевой игры, нуждается в зрителе и является, по сути, проявлением произвольной сознательной демонстративности. А отсутствие четкой грани между творцом и произведением, то есть между ролью и исполнителем, приводит к идентификации личности с продуктом творчества.

Итак, театральная деятельность подразумевает общение, творчество и демонстративность. Исходя из этого, можно предположить, что основными ведущими потребностями детей, выбирающих театральную деятельность, будут:

- потребность в общении через вовлеченность в коллективную деятельность;

- потребность в признании через демонстрацию своего «Я»;

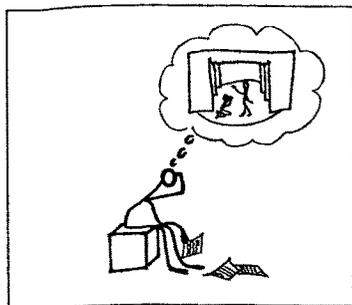
- потребность в самореализации через творчество.

Чтобы проверить это предположение, нами была создана авторская методика: Тест на потребностно-мотивационную сферу «Три роли» (Рис.1). Основной ее идеей на операциональном уровне является определение 3-х ключевых позиций в процессе театральной деятельности: зрителя, режиссера (сочинителя), актера - и обоснованный выбор наиболее предпочтительной. При обработке результатов учитывается как количест-

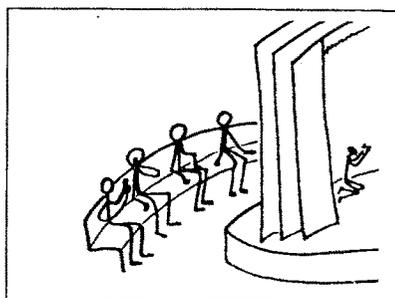
венный показатель предпочтений, так и качественный анализ объяснений выбора [4].

С использованием этой методики были проведены исследования, в которых приняли участие 38 воспитанников театра «Луч» Государственного образовательного учреждения Ярославской области Центр детей и юношества. Тест «Три роли» предлагался в начале и в конце каждого учебного года на протяжении 3 лет (2001-2003год). Поэтому анализ предпочтений той или иной позиции и объяснений этого выбора позволяет отслеживать изменения в мотивационной сфере детей.

№1 Режиссер



№2 Зритель



№3 Актер

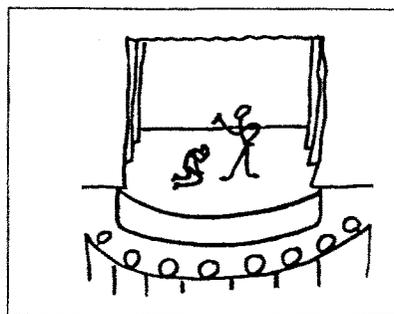


Рис. 1. Тест на потребностно - мотивационную сферу «Три роли»

По итогам исследования мы можем привести результаты качественного и количественного анализа данных.

Таблица 1

Количественные результаты диагностики по тесту «Три роли» (в %)

Роли	1 год обучения		2 год обучения		Старшая группа	
	октябрь	апрель	октябрь	апрель	октябрь	апрель
Режиссер	0	14	33	22	-	20
Зритель	7	0	8	0	-	0
Актер	93	86	59	78	-	80

Таким образом, наблюдается тенденция к увеличению доли предпочтения позиции «Режиссер» по сравнению с началом обучения. Однако эта доля всегда значительно меньше доли предпочтения позиции «Актер». В связи с этим важно проанализировать причины выбора той или иной позиции в разный период обучения.

При исследовании объяснения детьми своего выбора мы обнаружили явную тенденцию изменения потребностно-мотивационной сферы: от эгоцентричной потребности продемонстрировать себя к потребности получить удовлетворение от процесса творчества, перевоплощения, а затем к потребности «сообщения» миру чего-то важного, чем обладает актер. Кстати, именно последняя потребность, по мнению В.И.Кочнева [2], является основой в структуре специальной актерской способности – заразительности. Исходя из концептуального подхода к развитию художественных способностей, предлагаемого А.А. Мелик-Пашаевым, потребность в «сообщении» есть не что иное, как потребность художника «сохранить и объективировать в произведениях, сделать доступным для других то, что открылось ему в эстетическом переживании». Наличие же эстетического переживания говорит о развитии эстетического отношения к миру. [3]

Приведем примеры мотивировок всех трех уровней.

Уровень 1. Потребность в признании (1 год обучения).

«Я выбираю картину № 3, так как все на меня будут **смотреть**, как я выступаю на сцене».

«Я очень хочу выступать на сцене, я хочу, чтобы зрителям было интересно на меня **смотреть**».

«Потому что люблю выступать, интересно быть актером, мне нравится, чтобы **смотрели**, что я умею».

Уровень 2. Потребность в творчестве (1–2 год обучения).

«Мне нравится быть артистом, потому что ты **являешься** частью какой-то сказки».

«Нравится **играть** на сцене, в душе перевоплощаться в другого человека».

«Я выбрала этого героя, потому что когда человек **играет**, он понимает и переживает за своего героя. А когда человек сидит в зале, он все равно не может проникнуться этими чувствами».

Уровень 3. Потребность в «сообщении» (старшая группа).

«Потому что мне нравится исполнять роль, чтобы **отдавать** зрителям свою энергию, чтобы они смеялись и плакали вместе с тобой, а ты **получаешь** их энергию»

«Играть на сцене – это искусство. С этим я хочу связать свою жизнь. Мне нравится **доставлять** людям положительные эмоции, **изменять** их духовный багаж, пополняя тем самым свой. Перевоплощения и искания делают жизнь наполненной и интересной».

Таким образом, в исследуемой группе мы наблюдали очевидные изменения в структуре мотиваций от эгоориентированных ведущих потребностей (быть в центре внимания, иметь возможность самовыражения и реализации; быть членом коллектива, комфортно общаться) к социальноориентированным ведущим потребностям (дарить другим положительные эмоции, энергию, внимание; переживать и понимать новое, «создавать сказку»; передавать другим нечто интересное, важное).

Что же происходит в структуре мотивации детей, которые все – таки уходят из театрального объединения?

Потребность в признании, в уважении, во внимании со стороны значимого окружения является базовой потребностью для всех детей. И театральная деятельность, безусловно, предоставляет возможность для ее удовлетворения. Однако при этом ребенок должен быть готовым к

- экстраверсии эмоций, мыслей, оценок;
- коллективному взаимодействию;
- творческой деятельности;
- переключению с одного вида деятельности на другой в зависимости от задач обучения;
- демонстрации своей деятельности перед зрителями.

Ребенок в возрасте 7-9 лет, приходя в театральный коллектив, сначала делает выбор интуитивно, в силу каких-то неосознаваемых мотивов, и только в процессе деятельности способен осознать себя как творческую личность, то есть мотивационная структура личности развивается и видоизменяется под влиянием творческой деятельности, а результаты ее развития оказывают обратное воздействие на направленность и интенсивность творческого процесса. Если условия осуществления театральной деятельности не принимаются ребенком, удовлетворение его ведущей потребности в детском театральном объединении становится затруднительной и ребенок принимает решение уйти из него.

Мы считаем, что «качество» ведущей потребности ребенка может являться главным результирующим параметром, который отражает воздействие театра на развитие личности ребенка и позволяет судить как о развитии эстетического отношения к миру, так и об успешности художественного воспитания. Как подчеркивает А.А. Мелик-Пашаев, именно внутри доминирующего отношения к миру отдельные структуры психики человека претерпевают определенную трансформацию, приобретают специфическую направленность, характер и статус способностей к театральному или иному творчеству.

Библиографический список

1. Кочнев, В.И. Психологические особенности сценического обаяния [Текст] // Вопросы психологии. - 1993. - №5.

2. Кочнев, В.И. Понятие сценической заразительности, убедительности и обаяния в системе К.С.Станиславского [Текст] // Вопросы психологии. - 1991. - №5.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы художественного творчества [Текст] // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б.Богоявленской. - М., 1997.
4. Румянцева, Н.В. Ситкина, И.Г. Я занимаюсь в театральном... Исследование влияния театральной деятельности на развитие личности ребенка [Текст]. - Ярославль: ГОУ ЯО ЦДЮ, ИЦ «Пионер» 2008.

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОРГАНИЗАТОРОВ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Рожков М. И. Экзистенциальный подход к индивидуализации профилактики употребления подростками психоактивных веществ.....	3
Бондаренко Р. А. Отражение гендера в отечественном кинематографе 30-х гг. (на примере к\ф «Трактористы»).....	11
Горбунова Л. Г. Формирование ценностного отношения кадетов к будущей профессиональной деятельности.....	14
Гушина Т. Н. О потенциалах субъектной педагогики и возможностях дополнительного образования детей в формировании субъектности ребёнка.....	28
Давыдов А. В. Индивидуализация профилактических воздействий на подростков, склонных к употреблению ПАВ.....	33
Зайцева М. А. Возможности использования современной педагогической практикой опыта 50-80 гг. по воспитанию социальной активности старшеклассников во внешкольных учреждениях.....	41
Контров Г. Е. Социально-педагогическое сопровождение личностного самоопределения подростков в детских организациях.....	44
Контров Г. Е. Практика сопровождения замещающих семей в Большесельском районе Ярославской области.....	49
Коряковцева О. А. Молодежные общественные организации современной России: аналитический обзор.....	52
Лунева Е. С. Социально-педагогическое сопровождение конфликтных ситуаций.....	68
Люкманов А. А. Скинхэды/skinheads. История возникновения и развития движения. Основные направления движения.....	73
Макеева Т. В. Жизненные стратегии молодежи: основные направления социально-педагогической поддержки.....	78

Перадзе Я. Р. Организация социально- педагогической работы в условиях лагерей ФДЦ «Смена».....	86
Перадзе Я. Р. Особенности проектно-программного обеспечения воспитательной работы в лагерях ФДЦ «Смена».....	88
Пятунина В. М. Влияние Я-концепции на формирование социальной успешности девушек.....	96
Сапожникова Т. Н. Рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников.....	102
Сергеева О. А. Эмоциональная культура как компонент педагогической деятельности.....	108
Соколова М. В. К вопросу о научном определении понятия патриотизм.....	114
Табунова Т. А. Формирование субъектной позиции учащихся профильных классов через участие в школьных образовательных проектах.....	116
И. Ю. Тарханова Индивидуализация профилактической работы с семьей.....	122
Цветкова С. Е. Основные направления деятельности Центра детского творчества г. Родники Ивановской области.....	127
СЕКЦИИ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	
Подсекция 1. Индивидуализация образовательного процесса	
Байбородова Л. В. Средства развития индивидуальности ребенка.....	131
Белкина В. В. Способы реализации индивидуального подхода в процессе преподавания элективного курса «Введение в педагогику» для учащихся педагогических классов.....	137
Гречин Б. С. Средства оценивания профессиональных компетенций студентов в процессе изучения ими педагогических дисциплин.....	140
Кириченко Е. Б. Индивидуально-ориентированный подход к формированию общепедагогических компетенций студентов.....	144
Харисова И. Г. Индивидуализация самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин.....	148

Журавлёв Д. Н. Вклад К. Д. Ушинского в развитие теории самовоспитания.....	154
Ананьин Г.Е. Использование различных типов абстракций в учебно-воспитательном процессе.....	155
Харавинина Л. Н. Критерии оценивания профессиональной компетентности молодого преподавателя педагогического колледжа.....	159
Герасименко К. М. Проблема организации обучения студентов-заочников педагогического вуза.....	162
Щелкунова Л. А. Современные подходы к организации духовно-нравственного воспитания учащихся.....	165
Чернявская А. П. Повышение квалификации в профессиональном развитии педагога.....	169
Подсекция 2. Организация учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений	
Атургашева Е. В. Историко-философские концепции подготовки воспитателей к организации деятельности дошкольников.....	176
Кораблева А. А. Роль толерантности как личностно значимой ценности в реализации идей гуманизации в образовательном процессе.....	181
Никаноров В. И. Опыт социального партнерства муниципальной образовательной системы.....	187
Суворова Г. М., Томашев Т. Г. Условия эффективности индивидуального обучения, воспитания и развития одаренных детей.....	192
Анисютина С. А. Социально-педагогический подход к формированию готовности подростков к семейной жизни.....	196
Кузнецова С. И. Развитие общего музыкального образования в школе: проблемы, поиски, решения... ..	202
Сорокина М. П. Индивидуально-ориентированный подход в преподавании дирижирования.....	207
Жиганова К. С. Музыкотерапия в образовании.....	210
Тихонцева Н. Г. Организация социально-педагогического сопровождения патронатных и приемных семей на базе детского дома в условиях маленького города.....	215

**СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ
ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

Тишко А. Б. Индивидуальный подход в оценивании знаний, умений, навыков учащихся школы.....	220
Гвоздецкий М. Ю. Индивидуальный подход в педагогической теории К.Д. Ушинского.....	223
Антонов Е. Б. Вариативные программы экскурсий для сельских школьников Ярославской губернии начала XX века.....	226
Булдаков В. Е. Личностный и индивидуальный подходы как основа концепции педагогики сотрудничества.....	230
Данилова Л. Н. Роль М.-А. Жюльена в сравнительной педагогике.....	234
Корсикова Е. Н. Использование технологии «Портфолио» в процессе изучения студентами учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли».....	239
Проничева Е. В. Самостоятельная работа как средство формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.....	245
Шувалова С. О. Методический сервис в поддержке индивидуально-ориентированного дополнительного профессионального образования педагога на муниципальном уровне.....	251
Боровик О. Н. Результативность деятельности методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей.....	257
Узорова Е. А. Организационные условия принятия нового менеджера в управленческую команду УДОД.....	261
Гаврилова Т. Н. Из опыта индивидуализации обучения студентов на практических занятиях по педагогике в вузе.....	266
Сироткин Д. А. Топонимия как средство индивидуализации обучения учащихся начальных классов.....	270
Ткаченко О. В. Индивидуальные маршруты как форма обучения учащихся безопасности жизнедеятельности.....	272

Лончаков М. А. Реализация индивидуального подхода учебно-воспитательного процесса в кадетских классах МЧС.....	277
Друзин В. Н. Моделирование профилактики игровой компьютерной аддикции в условиях индивидуализации воспитания.....	284
Негода Т. В. Роль социальных сервисов WEB 2.0 в нравственном воспитании школьников.....	288
Новожилова М. В. Дополнительное образование как средство развития творческой индивидуальности дошкольника.....	291
Румянцева Н. В. Развитие индивидуальных ведущих потребностей детей в процессе театральной деятельности.....	295