

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

**ПОДГОТОВКА КАДРОВ
В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 1

Ярославль
2010

УДК 371.13
ББК 72
П 44

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

П 44 Подготовка кадров в условиях модернизации образования [Текст] : материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 380 с.

В сборнике опубликованы материалы докладов 65-й научной конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского. Представлены результаты исследований ученых, аспирантов, соискателей, а также учителей-практиков в области педагогики и психологии. Книга рассчитана на читателей, которых интересуют проблемы психолого-педагогической теории и практики.

Редакционная коллегия: М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева (отв. ред.), В.А. Мазилев, Д.С. Молоков, Н.В. Нижегородцева, С.Л. Паладьев.

УДК (063)37
ББК 44

ISBN 978-5-87555-607-4
978-5-87555-585-5 (Ч. 1)

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2010

© Авторы материалов, 2010

© М. И. Рожков

Формирование социальной ответственности школьников

Развитие современного общества все более характеризуется зависимостью успешного решения социальных проблем от действий каждого гражданина и взаимодействием людей во всех социальных процессах. В связи с этим возрастает значение ответственного поведения людей и соответственно сформированное у них чувство социальной ответственности как необходимого качества личности.

Социальную ответственность можно определить как реализуемую готовность человека к выполнению своих обязанностей перед обществом, основанную на интериоризации и экстериоризации нравственных норм.

Такое понимание социальной ответственности соответствует диспозиционной концепции В.А. Ядова. Он считает, что социальная установка (аттитюд), обладая сложной структурой, содержит эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный) и собственно поведенческий (поведенческая готовность) аспекты. Её формируют, с одной стороны, предметные потребности человека, связанные с включением в первичные и другие контактные группы, с другой стороны, соответствующие социальные ситуации.

В процессе формирования социальной ответственности школьников можно в соответствии с этой концепцией выделить компоненты, соответствующие перечисленным аспектам.

Эмоциональный компонент предполагает активное педагогическое влияние на нравственные чувства, такие как стыд, сопереживание, чувство долга и др. На основе сформированных чувств необходимо научить детей нравственной экспертизе происходящего.

Когнитивный компонент предполагает формирование у школьников социальной компетентности, позволяющей понимать последствия своего поступка, события, участником которого он является. При этом мы должны научить детей, как писал Виктор Франкл, «научиться различать, что существенно, а что нет, что имеет смысл, а что - нет».

Поведенческий компонент базируется на эмоциональном и когнитивном компонентах и предполагает формирование готовности к действиям; осуществление ребенком реальных действий, их осмысленности и саморегуляцию поведения.

В соответствии с перечисленными компонентами выделяются три критерия, каждый из которых отражается в эмпирических показателях.

Мы рассматриваем процесс формирования социальной ответственности школьников с позиции экзистенциального подхода к воспитанию, который предполагает педагогическое стимулирование рефлексии, позволяющее ребенку сопоставлять свои поступки, события, ситуации со своими ценностными ориентациями, базовыми для его экзистенциального выбора.

Что же является источником развития социальной активности в организуемом в школе воспитательном процессе. Прежде всего, это противоречие между требованиями, предъявляемыми обществом ребенку, и готовностью отразить эти требования в своем поведении и поступках.

Движущей силой развития социальной ответственности, разрешающей указанное противоречие, является актуализация мотивации ответственного поведения детей.

В связи с этим можно определить сущность процесса формирования социальной ответственности школьников, которая определяется как *создание условий для реализации мотивации ответственного поведения детей и саморегуляции их поступков на основе их соответствия требованиям, предъявляемым обществом.*

Процесс формирования социальной ответственности носит циклический характер, каждый цикл которого предполагает переход от осмысления ребенком социальных требований к их реализации в практической деятельности. Основой каждого цикла является событие, то есть то обстоятельство или совокуп-

ность обстоятельств, к которому или к которым у ребенка возникает эмоциональное отношение.

Первым этапом формирования социальной ответственности в той или иной ситуации является ее **актуализация**.

Актуализация предполагает обеспечение включенности ребенка в событие, то есть создание условий для осознания им своей причастности к происходящему. При этом важно стимулирование эмоциональной оценки события.

Второй этап – **оценка своих возможностей влияния на ситуацию и обязанностей, связанных с реализацией этого влияния**.

Любая ответственность всегда появляется тогда, когда человек осознает свои обязанности перед конкретными людьми или объединениями людей.

Третий этап – **делегирование полномочий и ответственности** конкретным детям, участникам деятельности, возникающее в логике происходящего события. При этом необходим учет интересов и возможностей ребенка.

Четвертый этап – **практическая реализация обязанностей** в конкретной деятельности.

Пятый этап – **рефлексивно-прогностический**, который предполагает отражение ребенком своего участия в событии и оценку своей ответственности за последствия данного события.

Пятый этап переходит в **актуализацию новой ситуации**, которая требует ответственности ребенка за происходящее.

Все перечисленные этапы должны оказывать существенное влияние на мотивацию ответственного поведения.

Основными принципами формирования социальной ответственности являются следующие.

В качестве первого принципа целесообразно выделить **принцип нравственной самооценки** деятельности и поступков, предполагающий сопоставление ребенком своих действий с нравственными нормами и гуманистическими позициями. Это является моральным ядром, регулятором принятия им решений и совершения действий.

Второй принцип предполагает формирование **достаточной компетентности** для принятия ребенком собственных ре-

шений по участию в той или иной деятельности и принятия решения в рамках функционирования в этой деятельности.

Третьим принципом является выделение требований к складывающимся в детском коллективе отношениям, которые А.С. Макаренко определял как отношения **«взаимной ответственности и ответственной зависимости»**.

Ребенок должен понимать, что он отвечает за совместную деятельность детского сообщества, за результаты деятельности коллектива в целом (ответственная зависимость), и в то же время в группе детей должна формироваться норма ответственности группы за каждого, а каждого за группу (взаимная ответственность). Наличие такой нормы и формирует *мотивацию ответственного поведения*.

В качестве четвертого принципа целесообразно рассматривать **принцип осознания последствий поступка**, который требует педагогических действий, направленных на прогностическое понимание школьником того, какие изменения произойдут в результате его действий или бездействия.

Пятый принцип – **принцип функционального ограничения ответственности**, который требует четкого рамочного определения полномочий и ответственности каждого члена группы. Нельзя охватить своими действиями все явления и процессы, происходящие вокруг. Но те процессы, в которых есть сфера полномочий и ответственности школьника, должны им осознаваться как сфера его возможностей и обязанностей.

Социально-педагогическое сопровождение данного процесса, реализуя перечисленные принципы, использует различные средства педагогического влияния на детей, среди которых можно выделить две группы.

Первая группа связана с организацией жизнедеятельности детского сообщества. В этой группе используются средства влияния на группу детей, среди которых формирование у них общей социальной компетентности, компетентности в рамках конкретной деятельности, стимулирование лидерства, развитие самоуправления, актуализация нравственных норм и проблем социального выбора.

Вторая группа связана с персонифицированным влиянием на школьников. Эта группа предполагает дифференцирован-

ный подход к ролевому распределению обязанностей, персональное стимулирование деятельности, стимулирование рефлексии, консультирование и т.п.

В данной статье рассмотрены лишь самые общие подходы, характеризующие процесс формирования социальной ответственности школьников. Они требуют детализации и разработки конкретного педагогического инструментария.

УДК 37.013

© Т.Н.Сапожникова

Рефлексивно-прогностический подход к воспитанию социальной ответственности старшекласников

Период обучения учащихся в старших классах средней общеобразовательной школы приходится на ранний юношеский возраст, характерным признаком которого является самоопределение личности, построение жизненных планов, выбор способов их реализации в обществе.

Жизненное самоопределение старшекласников характеризуется нами как процесс, состояние и результат:

– *как процесс*: предполагается прохождение последовательности этапов решения экзистенциальной задачи («задачи на смысл жизни») – процесс поиска человеком своего жизненного предназначения;

– *как состояние*: происходит осознание себя как субъекта собственной жизни, при котором наблюдается ценностная противоречивость, эмоциональная насыщенность, обращенность самосознания в мир собственных переживаний в пространственно-временной перспективе;

– *как результат*: человек осознает смысл собственного существования, появляются новообразования в различных сферах его личности и в целом в «Я-концепции», приобретает жизненный опыт, навыки решения экзистенциальных проблем.

Жизненное самоопределение – диалектический процесс. С одной стороны, выбор человеком своей миссии и судьбы пер-

сонален и самостоятелен, с другой, – всегда обусловлен социокультурными форматами. Как существо социальное, он может прожить жизнь «по-человечески», только находясь в обществе себе подобных. Как бы ни понималась им свобода, каким бы образом обществом не устанавливалась ее мера и форма проявления, человек не может не считаться с особенностями социума, его ценностями и законами.

В зависимости от того, насколько признаются господствующие в обществе ценности и средства их достижения, Р.Мертон выделил пять моделей социальной адаптации людей к действующим культурным нормам:

- 1) конформизм (полное принятие целей и средств их достижения),
- 2) инновация (достижение одобряемых целей непризнанными средствами),
- 3) ритуализм (соблюдение внешних правил ради собственных целей),
- 4) эскейпизм (отрицание доминирующих целей и средств достижения),
- 5) мятеж (амбивалентное отношение к общественным целям и нормам) [3].

Я.Гудечек рассмотрел пять основных типов отношения личности к системе ценностей современного общества в зависимости от степени ее внутреннего принятия:

- 1) активное отношение (выражение высокой степени интернализации ценностной системы);
- 2) конформное отношение (внешнее, приспособленческое выражение согласия без интернализации или идентификации с данной системой ценностей);
- 3) индифферентность (безразличие, отсутствие интереса к данной ценностной системе);
- 4) несогласие (критика, осуждение и отрицательная оценка ценностной системы, стремление к ее изменению);
- 5) активное противодействие (внутреннее и внешнее отрицание системы ценностей) [2].

К.А.Абульханова на основе признания общественных ценностей выделила три типа личности:

1) тип, характеризующийся непризнанием общественных норм и ценностей как ограничивающих его личную свободу и стремящийся к освобождению от них, не имеющий желания самому поступать «нравственно-ценностным образом»;

2) тип, имеющий негативное отношение к системе ценностей общества и берущий на себя ответственность за реализацию нравственной функции;

3) тип, не отрицающий, а конформистски признающий социальные нормы как ценности, не имеющий внутренних принципиальных нравственных и ценностных позиций [1].

Таким образом, в процессе социализации старшеклассник принимает различные (относительно общечеловеческих) ценности и именно ими руководствуется в момент экзистенциального выбора. Принятое в этот момент решение становится внутренним регулятором, управляющим поступками, поведением выпускников школ, их отношением к происходящему в мире и к своей собственной жизни.

Исходя из сказанного, жизненное самоопределение как проявление свободы молодого человека в современном обществе имеет в качестве своей оборотной стороны социальную ответственность – «реализуемую готовность выполнять свои обязательства перед обществом, основанную на интериоризации нравственных норм» (по М.И.Рожкову).

Воспитание социальной ответственности – неотъемлемый компонент педагогики старшей школы, под которым понимается целенаправленный процесс формирования личности готовой и способной выполнять свои обязательства перед обществом. В период ранней юности оно может технологически базироваться на рефлексивно-прогностическом подходе, суть которого заключается в стимулировании рефлексивно-ценностного осмысления воспитанниками собственных намерений, действий, совершенных поступков с позиции общечеловеческих ценностей, морально-правовых норм и традиций, прогнозирования их вероятностных последствий.

Методической единицей воспитания социальной ответственности старшеклассников нами рассматривается социальная ситуация (естественная или специально смоделированная), способная вызывать у юношей и девушек эмоциональные пережи-

вания, то есть восприниматься как событие. Такая социальная ситуация имеет воспитательный потенциал, способствующий формированию диспозиции личности, фиксированной в её социальном опыте, предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определённым образом.

В учении В.А. Ядова диспозиции личности представляют собой продукт столкновения потребностей и ситуаций, в которых эти потребности могут быть удовлетворены, они закрепляются в личностной структуре в результате опыта и также образуют иерархию:

– *низший уровень* – элементарные, фиксированные установки, сформированные на основе потребностей физического существования и в простейших ситуациях (переживания «за» или «против»);

– *средний уровень* – система социальных установок (аттитюды), содержащая эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный) и собственно поведенческий (поведенческая готовность) аспекты; сформированная, с одной стороны, предметными потребностями человека, связанными с включением в первичные и другие контактные группы, с другой стороны, соответствующие социальной ситуации.

– *высший уровень* образует общая (доминирующая) направленность интересов личности в определённые сферы социальной деятельности, система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения, жизненные принципы и жизненная концепция, сформированные высшими социальными потребностями личности в саморазвитии и самовыражении и детерминированные общими социальными условиями жизни данного индивида. Сюда же относятся основные жизненные принципы человека, его «концепция жизни» [4].

В соответствии со сказанным воспитывающие ситуации, создаваемые педагогом с целью воспитания социальной ответственности старших школьников, могут быть классифицированы по двум основаниям: по направленности социальной активности воспитанника и по степени проявления установки, регулирующей взаимодействие воспитанника с социумом.

В первой классификации выделяются такие виды воспитывающих ситуаций, как:

- направленные на себя и свою семью;
- направленные на группу людей (в первую очередь своих сверстников);
- направленные на общество в целом.

Во второй классификации рассматриваются:

- поведенческий акт как реакция человека на предметную ситуацию и воздействия внешней среды;
- поступок как реакция установления соответствия между сложившейся ситуацией и социальной потребностью индивида;
- последовательность поступков, ориентированная на достижение какой-либо цели;
- целостность поведения личности.

Представленные классификации не рассматриваются нами как альтернативные: иерархия ситуаций, представленная во второй классификации, является процессуальным компонентом каждой ситуации первой. Целостность поведения молодого человека на каждом уровне приводит к переходу личностных диспозиций на более высокий уровень направленности социальной активности с большей долей социальной ответственности.

Социальные ситуации способны проявить свой воспитывающий потенциал при соблюдении следующих педагогических условий:

- насыщение наставниками жизни детей эмоциональными переживаниями и экзистенциальными размышлениями;
- ознакомление учащихся с морально-этическими нормами и социальными ценностями;
- формирование у них компетенций, позволяющих быть активными участниками социальных отношений;
- создание поля самореализации воспитанников в социально значимой деятельности и организация отчетности за ее результаты;
- стимулирование рефлексивно-ценностного осмысления своих намерений, отдельных поступков и поведения с пози-

ции общественных требований, прогнозирование их последствий.

Средствами реализации первого условия являются организация наблюдений за жизнью людей, оказавшихся в трудной ситуации; включение воспитанников в процесс решения экзистенциальных задач, содержащих морально-этическую дилемму; проведение мероприятий, посвященных торжественным датам мировой истории, а также истории своей страны, города, школы.

Ознакомление учащихся с морально-этическими нормами и социальными ценностями может происходить в процессе изучения учебных дисциплин и элективных курсов; специально организованных бесед на морально-этические темы; экскурсий, поездок, походов; на индивидуальных консультациях социального педагога, инспектора комиссии по делам несовершеннолетних; в процессе подготовки к викторинам, олимпиадам, конкурсам на морально-правовые темы

С целью подготовки старшекласников к рефлексии своих намерений, действий, поступков, поведения, жизненных событий необходимо создать условия для формирования у них комплекса компетенций, предусмотренных ФГОС общего образования второго поколения:

1. Универсальные логические действия: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

2. Постановка и решение проблемы: формулирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [5].

3. Коммуникативные действия: умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Средствами стимулирования социальной активности старших школьников могут выступить педагогическое сопровождение деятельности органов ученического самоуправления, различных молодежных объединений; создание ситуаций, соответствующих по своему содержанию и организационным формам актуальным потребностям и интересам школьников; включение их в социально-проектную деятельность, организация общественной экспертизы ее намерений и результатов; обеспечение позитивной оценки социальной деятельности учащихся посредством применения таких педагогических приемов, как признание, – всесторонняя поддержка и публичная похвала юношей и девушек, осуществляющих добровольную общественную работу; повышение ответственности и делегирование полномочий при планировании, организации и проведении мероприятий.

Педагогическими средствами стимулирования рефлексивно-прогностической деятельности старшеклассников могут выступить портфолио с разделами: «Мой рефлексивный портрет», «Мои жизненные события», «Мои ценности», «План моей жизни»; ведение дневниковых записей; диалог с референтным взрослым: кем я был, как я жил, какие события изменили мое самосознание, что я изменил в своей жизни, каким я стал, что для меня ценно, в чем смысл моей жизни?

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Проблема активности жизни, методология и стратегия исследования // Активность и жизненная позиция [Текст] / К.А.Абульханова-Славская. – М., 1988.
2. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности [Текст] // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102-109.
3. Веэрман, Р.К. Условия жизнедеятельности молодежи [Текст] / Р.К. Веэрман // Социс. – 1982. – №4. – С. 38.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / под ред. В.А. Ядова, Л., 1979.
5. Проект ФГОС общего образования второго поколения: электронный доступ <http://standart.edu.ru/doc>.

© Р.А.Бондаренко

Особенности подготовки специалистов к работе по направлению «Введение в сознательное родительство»

Формирование гражданственности и патриотизма – одна из важнейших задач общества. Важное место необходимо отвести воспитанию ребенка как будущего семьянина и сознательно активной личности. Проблемы демографии ("демографическая яма", длящаяся несколько лет), потеря социальной сущности брака, искажение духовных ценностей, возвышение "законов" криминальной структуры (желание, в особенности мужского населения, соответствовать новым "героям"), снижение уровня образования населения, распространение «социального» сиротства, алкоголизация семей и подрастающего поколения – факторы, которые не позволяют ребенку получить знания, умения и навыки нормальных взаимоотношений между людьми, в том числе – и в семье. Происходит не просто воспроизводство неблагоприятных для личности и общества жизненных сценариев, но и закрепление наименее благоприятных.

Следовательно, встает задача формирования готовности к выполнению родительских функций, которое должно осуществляться планомерно, через все формы воспитательной работы.

В силу ряда причин большинство специалистов социальной сферы не готово осуществлять работу по подготовке подрастающего поколения и молодежи к семейной жизни, выполнению родительских функций.

Таким образом, имеется противоречие между общественной потребностью в подготовке молодежи к семейной жизни и неготовностью к осуществлению подобной деятельности.

Направления подготовки специалистов отвечают содержанию понятия «готовность к выполнению родительских функций» Это сложное образование, включающее в себя несколько компонентов:

1. Нравственно-этический – формирование ценности семейных отношений, материнства и отцовства; уважения личности всех членов семьи; отношения к детям как к ценности.

2. Психологический – формирование знаний о закономерностях развития и функционирования семьи, умений и навыков общения в семье, в том числе – преодоления конфликтных ситуаций в супружеских и детско-родительских отношениях.

3. Педагогический – формирование знаний, умений и навыков, связанных с воспитанием детей.

4. Медицинский – это не просто набор необходимых медицинских и санитарно-гигиенических знаний, но и формирование здорового образа жизни, необходимого уровня репродуктивного здоровья

5. Экономико-правовой – понимание современных экономических реалий, закономерностей «семейной экономики», формирование знаний о семейном праве, прежде всего – о детско-родительских отношениях.

Соответственно этим компонентам мы выделяем и пять направлений подготовки специалистов, которые отражены в разработанной нами программе «Подготовка специалистов к работе со школьниками и молодежью по направлению «Введение в сознательное родительство».

Цель: подготовка специалистов к работе со школьниками и молодежью по введению в семейную жизнь и осознанное родительство.

Задачи:

- Сформировать и систематизировать теоретические знания о различных аспектах семейной жизни и семейного воспитания;
- сформировать умения и навыки по воспитанию высоко нравственных межличностных отношений;
- усовершенствовать умения и навыки по использованию активных методов обучения.

Реализация программы предполагает учет следующих **принципов:**

- гуманистический характер взаимодействия в процессе обучения;

- научность;
- систематичность и последовательность;
- связь с жизнью, прежде всего возможность закрепления полученных знаний на практических занятиях.

Особое внимание необходимо обратить на сущность нравственных основ взаимоотношений в семье, необходимость формирования у школьников нравственных и моральных устоев личности. Это должно проходить красной нитью через все изучаемые темы и проводимые мероприятия.

При проведении занятий со специалистами необходимо не просто сформировать набор знаний по основным разделам. Необходимо значительное внимание уделить формам и методам работы. Как показывает опыт реализации программы в школах, при построении подготовки исключительно методами школьного преподавания происходит резкое падение интереса у школьников. Необходимо ориентировать специалистов на те формы и методы проведения занятий, которые бы максимально активизировали школьников. Прежде всего, это методы проблемного обучения, социально-психологический тренинг, деловая игра.

Необходимо учитывать базовый уровень знаний, уже имеющийся у специалиста. Как правило, основной набор знаний наличествует, необходимо провести их систематизацию. Ключевое значение приобретает формирование рефлексивной позиции специалиста, поскольку позволит уйти от позиции трансляции собственного семейного сценария.

Учет этих особенностей позволит максимально эффективно организовать обучение специалистов по направлению «Введение в сознательное родительство».

УДК 37.013

© Е.Н. Лекомцева

Социально-педагогическая помощь старшеклассникам - представителям молодёжных субкультур

Каждому из нас случалось видеть молодых людей, которые отличаются от большинства манерой поведения, внешним

видом: косуха и казаки или джинсы и хайратник, розовые рюшечки или дреды, бритая голова и фашистская символика... Чаще всего это неформалы – представители современных субкультур.

...Само слово неформал, неформальный обозначает необычность, незаурядность, вызов. Человек–неформал – это попытка показать свою индивидуальность, бросить вызов обществу взрослых, сказать всем: «я – личность, обратите на меня внимание!».

Если культура – это массовое явление, система ценностей, присущая большей части общества, и образ жизни, диктуемый обществом, то субкультура – это система ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей, которая присуща более мелкой социальной общности, пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной. У неформала свой мир и свои атрибуты, ритуалы, а также ценности, как правило, *отличающиеся* от таковых в господствующей культуре, хотя с ними и связанные.

Кто-то из подростков, и таких большинство, предпочитает ту или иную субкультуры только ради внешних проявлений, эпатажа окружающих, не вникает в суть и философию, которая в большей или меньшей степени есть в каждом неформальном движении. *Однако* даже те, кто верен одной неформальной организации, зачастую не понимают ее идеологии. Чаще всего таким поверхностным бывает именно молодое поколение. Подростки металлисты могут устраивать массовые драки и беспорядки, хулиганить и считать, что поступают как истинные металлисты. Им неведомо, что это движение основано в первую очередь из-за самой музыки и особого мироощущения, а не из-за стремления разрушать все вокруг.

Каждый год неформалами становится все большее количество подростков. Условия жизни в большом городе создают предпосылки для объединения молодежи в разнообразные группы, движения, являющиеся спланивающим фактором, формирующие коллективное сознание в этих группах, коллективную ответственность и общие понятия о социально-культурных ценностях. Человек, попавший в субкультуру, становится с ней единым целым. Он принимает порядки, законы нового общества, у него меняется взгляд на мир.

Эмоциональная привлекательность «неформального» стиля жизни нередко снижает значимость целенаправленной деятельности (учеба, работа, занятия спортом...), способствует размыванию жизненных перспектив. И, как результат: неуспешность в учёбе, осложнения во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, вызываемые как провоцирующим имиджем, так и некомпетентностью в общении.

Можно условно выделить три вероятностных последствия для социализации подростков, членов НМО:

— позитивная тенденция (освоение социальных ролей в группе сверстников, социальное и культурное самоопределение на основе социальных проб и экспериментирования),

— социально-негативная (наркотизация, принятие идеологии национализма, экстремизма, приобщение к криминальному образу жизни),

— *индивидуально-негативная* (мораторий на социальное и культурное самоопределение, самооправдание инфантилизма и эскапизма — «бегства» от социальной реальности).

Нахождение в субкультуре способно блокировать самостоятельность человека, вызывать поведение «ведомого» и таким образом выступать для молодого человека или девушки психологической защитой.

Однако, если еще неокрепшая личность попадает в субкультуры, опасные даже для взрослых, возникают проблемы, требующие постороннего вмешательства. Всегда находится какая-то отрицательная сторона субкультуры, которую может перенять подросток, например, использование каннабиса растаманами, многими «истинными» хиппи. Это же относится и к панкам, и ко многим другим музыкальным субкультурам. Но наибольшую опасность представляют секты, банды. Немногие «поступившие» туда могут вернуться. Подростки легко воспринимают асоциальные идеи и взгляды, склонны к крайностям, подражанию, некритическому восприятию контркультур и девиантному поведению. Это может способствовать распространению в молодежной среде экстремистской идеологии и появлению неформальных объединений негативной направленности.

На основании вышеизложенного следует: стремление молодежи объединяться в неформальные организации - это во

многом естественный процесс. Однако этим процессом нужно уметь управлять. В противном случае неформальное движение может приобрести социально опасную негативную направленность, и очень быстро, т.к. «подростки-неформалы» в большинстве своем – коллективисты, стремящиеся к общению друг с другом и с другими людьми.

Анализируя полученные результаты нашего исследования и соотнеся их с принадлежностью подростков к тому или иному виду НМО, мы пришли к выводу, что высоким уровнем коммуникативных способностей обладают металлисты, рэперы. Средний уровень коммуникативных способностей у панков и скинхедов.

Необходимо искать пути сотрудничества с молодёжными субкультурами, но для этого необходима серьезная научная проработка проблемы развития неформальных молодежных объединений, анализа ситуации в молодежной среде. В работе с неформалами главной причиной конфликтов является элементарное незнание предмета молодежных увлечений, некомпетентность и незаинтересованность.

Умение сотрудничать с неформальными молодёжными объединениями предполагает, прежде всего, способность найти точную меру своей активности по отношению к подросткам, степень вмешательства в то или иное дело, а не мелочную опеку и диктат. «Не бороться и не заискивать, не пугаться и не пренебрегать, а учиться сотрудничать! Сотрудничать и ломать наши упрощенные представления о собственном обществе. Понять его сложную внутреннюю структуру, не отсекая элементы, кажущиеся излишними, «привнесенными». Работая с «неформальной» молодёжью, мы сами должны научиться жить в неформальном обществе» (Левичева В. Неформальные группы: ищем себя // Смена.— 1987.— № 12.— С. 5).

Д.В.Ольшанский предлагает следующую формулу неформального сотрудничества: «Понять – помочь – не мешать».

Методика оказания социально-педагогической помощи старшеклассникам — представителям юношеских субкультур — требует соединения групповой и индивидуальной форм работы. Необходимым условием успешности социально-педагогической помощи представителям молодёжных субкультур является ха-

рактический диалог, что предполагает:

- наличие договора как культурного механизма, регулирующего отношения между педагогом и старшеклассником (С.М. Юсфин),

- общение строится исходя из безусловного принятия воспитанника, какие бы идеи он не разделял и не пропагандировал,

- консультирование воспитанника о возможностях социальной среды, учреждений в разрешении проблем социализации;

- эмоциональная поддержка как самого акта, так и принципа свободы выбора.

- оснащение воспитанников недостающими средствами самопонимания.

Важным условием эффективности социально-педагогической помощи старшеклассникам — представителям юношеских субкультур является создание клубного сообщества на основе юношеских субкультурных практик, что содействует раскрепощению, принятию воспитанником себя.

Важно помнить, что судьба подростков-неформалов зависит от позиции педагогических коллективов, каждого взрослого, работающего со старшеклассниками, не следует принимать в штыки неформальные молодёжные объединения, ненавидеть или презирать их участников. Нужно проявлять понимание, терпимость, сочувствие.

Догматические назидания, каково бы ни было их содержание, не способствуют переходу подростка на более высокие уровни нравственного развития, а порождают иронию и скепсис.

Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка — поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод.

Чтобы отвлечь подростков от неформальных молодёжных объединений, можно предлагать ему особые, экстремальные виды деятельности, удовлетворяющие его потребность в событийности, острых ощущениях. Необходим индивидуальный

подход в оказании помощи для достижения каждым подростком и юношей его личных целей.

Главная слабость нашего воспитания — претензия учителей и родителей на обладание абсолютной истиной. Мы всегда знаем, «что такое хорошо, а что такое плохо», и предлагаем подросткам следовать предъявленным нами идеалам. Отрицая за подростками право на собственный выбор, мы только отдаляем их от себя.

Социально-педагогическая помощь будет осуществляться эффективно, если педагог владеет каким-либо видом занятий, значимым для представителей юношеской субкультуры (игра на гитаре, какой-либо вид спорта, брейк-дэнс, граффити, ролевые игры и т.д.). Кроме этого, он может владеть смежными с субкультурными видами деятельности, например, акробатический рок-н-ролл, художественная гимнастика, спортивная аэробика, дизайн и др. [2].

Библиографический список

1. Ольшанский, Д.В. Неформалы: групповой портрет в интервью [Текст] - М: Педагогика, 1990.

2. Сенченко, Н.А. Социально-педагогическая помощь школьникам — представителям юношеских субкультур [Текст] /Социокультурная имитация в социальном воспитании учащихся: сборник статей / под ред. Б.В. Куприянова. — Кострома, 2004. — С.53-63.

3. Щепанская, Т.Б. Система: тексты и традиции субкультуры [Текст] / Т.Б. Щепанская.- М.:ОГИ, 2004.

УДК 316.6

© А. А. Люкманов

Анализ отношения специалистов по работе с молодежью (в том числе педагогов) к представителям НМО

Неформальные объединения/неформальные молодежные объединения - это неюридическое понятие, пришедшее из газет в 80-е годы как противовес «формальным», то есть официально определенным (зарегистрированным) организациям.

Неформалы — общее название для представителей различных молодёжных движений в СССР 80-90-х годов XX века. Определение «неформал» происходит от словосочетания «неформальные объединения молодежи», возникшего в противопоставление «формальным» объединениям: комсомольской организации и другим допускаемым властью. «Неформалами» в середине 80-х годов сотрудники органов внутренних дел и местных организаций КПСС называли различные неофициальные, самодеятельные сообщества молодых людей — группы социальной инициативы, клубы по интересам и подростковые банды («люберы» и т. д.).

Первоначально слово «неформал» носило ярко выраженную негативную, презрительную окраску и не являлось самоназванием представителей субкультур.

Изучая явление неформальных молодёжных объединений (НМО)/молодёжных субкультур, необходимо отметить, что при работе с данными представителями и для обеспечения надлежащей социально-педагогической поддержки там, где это необходимо, нужны подготовленные по такому вопросу специалисты по работе с молодёжью. Наибольшее распространение молодёжных субкультур приходится на старший школьный возраст (14-17 лет). На этом этапе подростки эмоционально отрываются от семьи (первичной референтной группы). Детство, подходя к концу, приводит ребенка к формированию идентичности.

Областью социальных отношений являются группы сверстников. В жизни подростка появляются новые значимые группы и контакты, предлагающие собственную систему ценностей, образ поведения, форму отношений и т.д., что не всегда адекватно воспринимается взрослыми (родителями и специалистами по работе с молодёжью).

Подростковый возраст - период самого глубокого кризиса, который подразумевает развитие мотивационно-потребностной сферы, где для подростка актуальны установления новых контактов, новых эмоциональных переживаний, стремление самоактуализироваться за счет своего поведения, своей внешности, себя как индивида. Это сопровождается не до конца сформированной сексуальностью, и, в зависимости от обстоятельств, у подростков может развиваться гомосексуализм,

лесбиянство и нарциссизм либо фривольные сексуальные отношения, что сегодня стало нормой для многих неформальных групп, в том числе молодежных субкультур (хиппи, гей-скинхэды, бэггеры, частично эмо и гот-культура и т.д.).

Наиболее распространенным способом самовыражения в настоящее время для молодых людей стала принадлежность молодого человека к какой-либо молодежной субкультуре. В самоидентичности объединяются и преобразуются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, т.к. повзрослевший, изменившийся внешне ребенок включается в новые социальные группы (в том числе и НМО) и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют подростку решать главную задачу, которую ставит перед ним общество, — задачу самоопределения выбора жизненного пути.

Проблема:

Когда подростку не удается осознать себя и свое место в мире, наблюдается диффузность идентичности. Она связана с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, с устойчивым состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности. Диффузность идентичности может проявляться во враждебном неприятии социальных ролей, которые приняты в семье и ближайшем окружении подростка (мужской или женской, национальной, профессиональной, классовой и т.д.), презрении ко всему отечественному и переоценке иностранного, в стремлении «стать ничем»/маргиналом (если это единственный оставшийся способ самоутверждения). Результатом данного процесса могут являться растворение личности в референтной группе, принятие ее системы ценностей как собственных, уход в субкультуру как способ ухода от реальности/от проблем, презрение к людям другой национальности (национализм-нацискинхэды, неофашисты и др.), вероисповедания (религиозный экстремизм - ваххабиты, язычники, православные радикалы и др.), принадлежности к социальным классам (антиглобализм – анархопанки, Red Anarchist Skin Head и др.). В результате неправильно построенного диалога эта молодежь может закрыться и уйти в неформальную группу или субкультуру.

Большему влиянию «извне» поддаются молодые люди, у которых не сформирована система ценностей или находится в переходном периоде, деформированы общекультурные понятия «хорошо или плохо», «добро и зло» и т.д. В такой ситуации система социальных отношений, предложенных в рамках, определенных НМО (например, экстремистского характера, где обычная подростковая агрессивность направляется на определенный объект, становится осмысленной и может играть роль формирующей и воспитывающей), что впоследствии может стать полноценным социальным институтом для подростка. Участник НМО в рамках субкультуры становится конформистом, и возможно размытие его личности.

Во избежание подобного необходимо разрабатывать методики и готовить специалистов, которые, зная специфику НМО и особенности поведения молодого человека в группе вообще, могли бы оперативно реагировать на изменение поведения молодого человека, оказывать консультативную помощь родителям, обеспечить им социально-педагогическую поддержку.

Нами было проведено анкетирование на определение осведомленности специалистов по работе с молодежью о НМО и педагогов, на восприятие молодежных субкультур, на разрешение конфликтов и установления контакта с участниками НМО. Исследования проводились на базе общеобразовательных школ среди педагогов-специалистов по работе с молодежью, социальных педагогов, психологов и учителей-предметников. На данный момент было опрошено 30 педагогов, согласившихся пройти анкетирование, из которых 16 – специалисты по работе с молодежью, 10 учителей-предметников, 2 психолога и 2 социальных педагога. Возрастные рамки: 21-50 лет.

На основании полученных результатов мы пришли к таким выводам:

1. Все респонденты знакомы с молодежными субкультурами, и многие из специалистов общаются с ними в рамках своей профессиональной деятельности. Значительная часть подтверждает наличие представителей этих культур в своих школах (63%); 33% опрошенных утверждают, что в их школах нет представителей НМО (возможно, это связано с тем, что специалисты могут идентифицировать только тех представителей субкультур,

о которых они слышали); 4% не знают, есть ли у в их учебном заведении представители НМО.

2. 90% могут определить по внешним признакам (одежда, атрибутика, прическа) представителя субкультуры (говорим о тех субкультурах, которые выделены НМО респондентами); 10% знакомы с музыкальными предпочтениями, соответственно, они глубже знакомы с молодежными субкультурами.

3. Большая часть респондентов (43%) традиционно считают, что представитель НМО является неформалом; 26% определяет «неформала» как человека со своими взглядами и характерным образом жизни и поведением; 10% считают неформалами людей с протестными обществу взглядами и поведением (нонконформизм, либо негативизм). Наиболее известные педагогам НМО: эмо, готы, панки, скинхэды, хиппи, байкеры.

Однако следует отметить, что гот-, панк- и скинхэды культуры включают в себя несколько направлений, о которых мало известно специалистам, но хорошо известны их представителям. В результате определенные проявления поведения этих представителей могут формировать общее представление о молодежной субкультуре и накладываться на любого представителя данного НМО.

4. Большая часть респондентов не учитывает особенности и интересы представителей НМО (40%); 26% учитывают или стараются учитывать, что может снижать уровень конфликтности при общении и повысить заинтересованность самих представителей НМО идти на контакт.

5. 57% видят опасность в представителях НМО, деятельность которых носит явно экстремистский характер, поэтому 16% из них считают, что необходимо ограничивать их общение с обычными детьми; 84% вне зависимости от деятельности считают, что ограничивать не надо, и 43% утверждают, что представители молодежных субкультур не несут опасности.

6. 77% специалистов считают, что представители молодежных субкультур отличаются от обычных детей мировоззрением и взглядами на жизнь (в т.ч. на внешность), а 23% не отличают их, считая, что это такие же дети.

7. Треть респондентов не испытывает трудностей в установлении контакта и общении с данной молодежью, 20% вы-

деляют преобладание грубости, 17% не могут найти общих взглядов, следовательно, указывают и на нежелание сотрудничать (10%); 7% выделяют излишнюю эмоциональность и своеобразии личности данной молодежи.

8. Большая часть респондентов (57%) испытывает недостаток информации о молодежных субкультурах, считая, что их образованием по данному вопросу должны заниматься управления молодежной политики; 20% затрудняются ответить, какая помощь им нужна, и поэтому не могут сказать, кто ее должен оказать (17%); 13% не нуждаются ни в какой помощи; 10% нужна психологическая консультация о том, как общаться с данной молодежью. 7% и 6% считают, что помощь должны оказывать методические объединения и администрация школы соответственно.

9. 90% не испытывают никаких проблем с данной молодежью в общении, и 10% имели конфликтные ситуации с членами НМО.

10. Наиболее распространенным способом разрешения конфликта являлись беседы (13%), шли на компромисс (6%), прибегали к помощи милиции 1%.

11. В общении с родителями представителей НМО 27% специалистов не оказывают помощи и консультативных действий; 63% оказывают психологическую помощь и дают советы; 10% считают, что это деятельность социального педагога и рассматривать конфликт необходимо в разрезе «отцы и дети»

12. 20% относятся нейтрально и не могут отметить, что их привлекает/настораживает в представителях НМО.

Привлекает: 30% – своеобразное понимание мира, арибутика, целеустремленность; 21% – попытка быть яркой личностью, манера общения и креативность.

Настораживает: 10% – бесконтрольность, 7% – агрессивность, 2% – проникновение политических взглядов в идеологию молодежной субкультуры.

Таким образом, на основании анализа проведенного исследования можно сделать вывод, что большая часть специалистов по работе с молодежью знакома с таким социальным феноменом, как молодежная субкультура, у них не возникает проблем по установлению контакта и организации деятельности с

некоторыми представителями НМО, но, к сожалению, в своей работе специалисты основываются на собственной интуиции, испытывают недостаток в методической подготовке.

Следует отметить, что в поле деятельности специалиста по работе с молодежью попадают, в основном, представители просоциальных и асоциальных НМО. С представителями анти-социальных НМО, как правило, работа не ведется.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник для вузов. - М.: Аспект пресс, 2008.

2. Левикова, С.И. Молодежная культура [Текст]. – М.: Вузовская книга, 2002.

3. Сенченко, Н.А. Социально-педагогическая помощь школьникам — представителям юношеских субкультур [Текст] / Социокультурная имитация в социальном воспитании учащихся: сборник статей / под ред. Б.В. Куприянова. – Кострома, 2004. – С.53-63.

4. Социология молодежи [Текст]: учебник / отв. ред. В. Т. Лисовский. – СПб, 1996.

5. Социология молодежи [Текст]: учебное пособие / под ред. В.Н. Кузнецова. – Гардарики, 2005.

6. Щепанская, Т.Б. Система: тексты и традиции субкультуры [Текст]/ Т.Б. Щепанская.- М.:ОГИ, 2004.

7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. [Текст] / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996.

УДК 159.9:37

© Н. А. Гусева

Самореализация подростка в деятельности (сравнительный анализ)

Процесс самореализации исследовался различными авторами в русле философии, культурологии, психологии. Рассматривались различные психолого-педагогические аспекты данного феномена: условия самореализации личности в различ-

ных типах образовательных учреждений (Н. Г. Крылова, Ю. П. Васильев, Н. В. Кокорева, С. Сулейманова, Т.И. Барышникова, А. И. Березенцева, О.А. Прядкина, Л.Р. Муллина); педагогические условия самореализации в различных видах деятельности (О.В. Вандышева, Е.А.Никитина, Г.А. Бошук, Н.В. Эверт, Е.Е. Квимсадзе, В.В. Садовая, Н.А. Омбоева, П.А. Маслов, Н.Н. Шатохина, Е.Г. Гуляева, О.Г. Готовцева); факторы и средства самореализации личности (Э.В. Галажинский, В.А. Колесников, О.А. Прядкина, Н.В. Белобородов, Н.Г. Дмитрук, О.Н. Мартынова, М. Г. Квитков, Н.Н. Комарова, Н.А. Вединева, С.М. Азизова, О.Н. Тверская).

В системе дополнительного образования самореализация подростка изучается достаточно тщательно. С.Сулейманова уточнила компонентный состав процесса творческой самореализации подростков в образовательной деятельности учреждения дополнительного образования и выявила ее личностные компоненты: сформированность мотивов творческой самореализации подростков, сформированность личностно значимых целей и задач, субъектность позиции подростка, результативность как продуктивность творческой предметно-практической деятельности, самоорганизованность подростка, активность в учебной группе, статусная позиция как движение подростка от «новичка» к «партнеру», источник стимулирования: от внешнего к внутреннему [3].

А.В.Волохов предложил модель самореализации подростков в детской общественной организации и выдвинул идею «поля самореализации» подростка в данном социальном институте[1]. Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил А.В.Матвееву рассматривать самореализацию как личностно значимое опредмечивание индивидуумом своих сущностных сил в деятельности и общении посредством самовыражения с перспективой дальнейшего саморазвития [2].

Сравнение моделей самореализации в общественной и учебной деятельности, предложенных А.В.Волоховым и А.В. Матвеевым, дает возможность выявить общие компоненты и связи в структуре явления самореализации подростка.

Заметно использование разных подходов к этому феномену: у А.В.Волохова – деятельностьный, у А.В.Матвеева – лич-

ностно-ориентированный. Волохов подчеркивает: «Самореализация возможна только в процессе деятельности. Вне деятельности человек не может реализовать себя. Она выступает как главное средство и условие самореализации. Объективная связь между самореализацией и деятельностью может быть определена как закономерность: зависимость самореализации от включенности ребенка в разнообразную деятельность на базе ведущего (стержневого) интереса». Личностно-ориентированный подход в модели Матвеева проявляется в выборе элементов, содержащих многократные «само». Различными подходами можно объяснить немногочисленные отличия в предложенных моделях самореализации.

Опираясь на концепцию М.С.Кагана о модели человеческой деятельности и Т.И.Шамовой о компонентах учения, Матвеев выделил основные структурно-функциональные элементы и компоненты самореализации личности в учебной деятельности [2. С. 55]:

Компоненты	Элементы
Мотивационный	Потребность в самоутверждении
Ориентационный	Самоопределение
Содержательно-операционный	Самовыражение
Ценностно-волевой	Самоорганизация, саморегуляция, самопознание
Оценочный	Саморазвитие

Базовой основой самореализации подростка после В.А.Астровского ученый признал потребность в самоутверждении, которая становится внутренним источником, движущей силой самореализации. Волохов строит модель самореализации ребенка в детской общественной организации во взаимосвязи и взаимозависимости следующих компонентов: осознание потребности аффилиации, поиск совместной деятельности с другими детьми, выбор детского объединения и программы деятельности, определение и реализация своей социальной роли в детской организации, рефлексия самореализации в выбранной социальной роли, самокоррекция отношений и форм участия в работе детской организации [1. С. 182]. Под потребностью в аффили-

ции автор предлагает учитывать довольно много мотивов: мотив познания, мотив самоутверждения, мотив сотрудничества, мотив общения ради общения, которые проявляются в стремлении в доминировании, престиже, стремлении к успеху, красоте, познанию, покровительству и безопасности, а также в стремлении быть индивидуальностью. Для нас интересно, что самоутверждение и здесь упоминается как ведущий мотив самореализации.

Далее рассмотрим предложенные модели покомпонентно. В ориентационном компоненте самореализации А.В.Матвеев выбирает самоопределение как выработку собственной позиции и определение индивидуального маршрута. Волохов же, следуя деятельностному подходу, предлагает более конкретные действия: выбор ребенком детской организации и программы в ее деятельности, поиск вариантов социальной деятельности, определение своей роли в ДОО. И тут мы можем говорить о совпадении мнений ученых о месте ориентационного компонента в структуре модели самореализации.

Самовыражение рассматривается далее А.В.Матвеевым как форма самореализации личности в деятельности и общении в содержательно-операционном компоненте. «Материальное воплощение самовыражения находится в прямой зависимости от богатства и содержания человеческой культуры, освоение которой является необходимым условием успешного саморазвития личности. К общим способам самовыражения мы относим активность и творчество». Проявление креативности и ее развитие ученый видит лишь у избранной «свободной личности, обладающей ярко выраженной индивидуальностью» [2. С. 55].

В качестве содержания самореализации ребенка в ДОО Волохов выделяет только включенность его в социальную деятельность. Однако, формулируя закономерности самореализации, он также обращается к активности: зависимость результатов саморазвития от степени активности ребенка [1. С. 161].

Выбор разных подходов ярко проявляется в ценностно-волевом компоненте моделей. Элементами его Матвеев называет самопознание, саморегуляцию, самоорганизацию и самоконтроль. Разделяя мнение Н.Р.Битяновой, Матвеев считает, что саморегуляция – управление личностью своим поведением, на

основе которого индивидуум разрешает конфликты и переживает негативные ситуации. Она связана с сознательной и объективной оценкой как своих внутренних ресурсов, так и внешних условий. Саморегуляция определяет действия и поведение человека, его жизненную линию (О.С.Гребенюк, Л.И.Анцыферова).

Одной из составляющих саморегуляции является самоконтроль, обеспечивающий сознательную регуляцию индивидуумом своего поведения на основе сопоставления его с общественными нормами и индивидуальными представлениями. Благодаря самоконтролю индивидуум осуществляет осознанный выбор наиболее приемлемых форм реагирования на состояние внешней среды. Одним из средств, обеспечивающих данный выбор, выступает самоограничение.

Волохов же не включает эти элементы в свою модель, но также обращается к данным категориям. «Самореализация ребенком своего «Я» связана с его самопознанием и саморазвитием. Саморазвитие - первично, это объективный процесс, не зависящий от разума и воли человека. С возрастом оно перерастает в самовоспитание - управляемое самой личностью саморазвитие. Это происходит тогда, когда саморазвитие становится подконтрольно сознанию, когда ребенок все более сознательно начинает участвовать в совершенствовании своего «Я». Самопознание - необходимое условие и средство самовоспитания, успешной организации любой деятельности и своих отношений с окружающим миром. Поэтому очень важно, прежде всего, побудить ребенка задуматься над собой, оценить себя. С помощью самопознания формируется самосознание - система представления человека о самом себе, своих качествах, способностях, своей социальной значимости. Показателем самосознания является самооценка, то есть оценка ребенком самого себя, которая служит основой самовоспитания, основой самореализации» [1. С.159].

Матвеев определяет саморазвитие иначе, как результат самореализации, т.е. процесс, полностью зависящий от качества всех предыдущих процессов «само», от сознания, выбора и воли ребенка, опираясь на мнение И.С.Якиманской и В.А.Ясвина: «Итак, результатом самореализации индивидуума выступает саморазвитие – процесс построения себя как личности. Он невозможен без естественного и социального окружения – среды, ко-

торая представляет собой условия осуществления деятельности и источник развития личности» [2. С.57].

Библиографический список

1. Волохов, А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях [Текст] : дис. ... д-ра пед.наук. - Ярославль, 2000.

2. Матвеев, А.В. Механизм самореализации подростка в учебной деятельности [Текст] // Актуальные проблемы современного образования: сборник материалов конференции. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001. – С.54.

3. Сулейманова, С. Сущностно-видовые особенности педагогического стимулирования творческой самореализации подростков в дополнительном образовании [Текст] / Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции. Ч. I. – Пермь, 2009.

УДК 159.9:37

© Е.С. Лунева

Особенности возникновения конфликтных ситуаций в подростковых классах

В учебно-воспитательном процессе среди учащихся подросткового возраста заметно увеличивается количество сложных педагогических ситуаций, которые часто приобретают конфликтный характер.

В.И. Андреев определяет конфликтную ситуацию как скрытое противоборство двух или нескольких сторон, каждая из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников [2].

Границы подросткового периода примерно совпадают с обучением в 5-8-х классах средней школы и охватывают возраст с 11-12 до 14-15 лет, но фактическое вступление в подростко-

вый возраст может происходить на год раньше или позже. Особое положение подросткового периода в цикле развития отражено в других названиях: «переходный», «трудный», «критический», в них зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой.

Подросток – это эпицентр разного рода конфликтов, в том числе и педагогических. Бесконфликтное взаимодействие учащихся – подростков с учителями-предметниками практически невозможно [11].

Общепринято этот возраст относить к числу критических периодов в развитии человека и считать самым трудным в воспитательном отношении [1]. Этот период онтогенеза полон различного рода объективных противоречий. Об основных объективных противоречиях отрочества писал В.А. Сухомлинский. Он отмечал, что в этом возрасте ребенок еще не умеет мысленно углубляться в суть фактов и явлений. Он склонен к поспешным обобщениям и заключениям, не видит противоречия и в конфликте осознает только, что его «Я» не учитывается, что некие силы противодействуют его желаниям и действиям.

Обратимся к точке зрения В.А. Сухомлинского, который выделяет несколько противоречий в развитии подростка: [12]

- с одной стороны, непримиримость к злу, неправде, готовность вступить в борьбу с малейшим отклонением от истины, и с другой стороны, отсутствие умения разобраться в сложных явлениях жизни;

- подросток хочет быть хорошим, стремится к идеалу и в то же время не любит, когда его воспитывают;

- между желанием утвердиться и неумением это делать;

- он испытывает потребность в совете и в то же время не желает обратиться к старшим, хочет действовать самостоятельно;

- между богатством желаний и ограниченностью опыта и возможностью для их осуществления;

- подросток не принимает эгоизм и индивидуализм, но, с другой стороны, обладает чувствительным самолюбием;

- с одной стороны, подросток удивлен неисчерпаемостью науки, желает много знать, переживает вдохновение и радость

интеллектуального труда, а с другой стороны, поверхностно и даже легкомысленно относится к своим повседневным учебным занятиям;

- ему присуще показное отрицание авторитетов, увлечение идеалами и сомнение в том, что идеальное возможно в реальной, будничной жизни;

- подросток – восторженный романтик, но часто проявляет грубость, моральное невежество; он то восхищается красотой, то относится к ней иронично.

В.А. Сухомлинский отмечает, что противоречия подросткового возраста вызывают трудности при осуществлении воспитательной работы, но при грамотной и умелой организации педагогической деятельности противоречия могут сглаживаться, однако могут и углубляться, тем самым приводить к срывам и конфликтам.

Л.С. Выготский также отмечал объективный характер негативных проявлений подросткового возраста. В оценке и определении особенностей данного возрастного этапа в развитии человека он исходил из понятия кризиса развития, отмечая, что необходимость критических периодов обусловлена логикой самого процесса развития [4].

Наряду с возникающими противоречиями, характерными для подросткового возраста, в процессе становления учащегося как личности происходят изменения и возникают разного рода трудности.

Их ученые чаще всего связывают с происходящими физиологическими изменениями: половое созревание, гормональная перестройка, рост, изменение фигуры и внешности. Часто это связано с временным ухудшением здоровья или обострением уже имеющихся заболеваний и оказывает влияние на мозг и нервную систему, что объясняет повышенную ранимость, эмоциональность и чувствительность подростков или, наоборот, заторможенность реакций, восприятия и обработки информации. Может отмечаться повышенная утомляемость, ухудшение памяти и концентрации внимания, затруднения при выполнении тех или иных физиологических упражнений [7].

По мнению И.С. Кона, существует тесная взаимосвязь между внешностью подростка и оценкой его одноклассников:

чем старше выглядит подросток, тем выше вероятность того, что он будет признан и любим, тем скорее он может стать неформальным лидером в классе и обрести прочный социальный статус [5].

Переходному периоду присущи психологические изменения, которые получили название «подросткового комплекса», включающего чувствительность к оценке посторонними своей внешности и способностей в сочетании с крайней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Внимательность порой уживается с поразительной черствостью, болезненной застенчивостью; желание быть признанным и оцененным другими – с показательной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами – с обожествлением случайных кумиров, а чувствительное фантазирование – с «сухим» мудрствованием [8].

В связи с физиологическими и психологическими изменениями, происходящими в пубертатный период, у подростка появляется условно называемое чувство взрослости [4]. Формируется новый уровень притязаний, предвосхищающих положение, которого он фактически еще не достиг. В младшем школьном возрасте представление ребенка о себе, как правило, совпадают с представлениями взрослых. В 12-15 лет это соответствие может исчезнуть, что вызывает различного рода конфликты ребенка с окружающими его людьми. Родители и учителя часто манипулируют оценками взрослости подростков, то внушая им, что они уже стали взрослыми людьми, то доказывая, что они еще дети. Представление подростка о собственной взрослости, а, следовательно, и представление о своих правах и обязанностях отличаются от аналогичного представления старших по возрасту людей.

Последние десятилетия приобрела актуальность трудность, с которой сталкиваются подростки, - раннее взросление, оказывающее существенное влияние на протекание подросткового периода [3]. Раннему взрослению наряду с обстановкой в стране способствует разнообразие информации, которая становится более доступной благодаря прессе, средствам массовой информации и сети Интернет. К сожалению, данная информация

не всегда бывает полезной и способствует развитию негативных черт личности среди подрастающего поколения. Представление о взрослости школьники связывают с самостоятельностью. Несоответствие представлений о том, что значит «быть самостоятельным и взрослым», у различных подростков часто лежит в основе школьных конфликтов.

В подростковом возрасте закладываются основы формирования моральных и социальных установок личности, изменяются отношения между подростком и окружающей средой, происходит переоценка собственного «Я» (от восприятия подростка зависит уровень его конфликтности и стиль его общения с окружающими), а вместе с тем изменяется социальная позиция [9].

В современной западной литературе широкое распространение получила концепция Эрика Эриксона о кризисе идентичности как главной особенности подросткового возраста (под идентичностью понимается определение себя как личности, как индивидуальности). Эриксон называет этот кризис «Идентификация или путаница ролей». Подросток активно «примеряет» на себя социальные роли, определяя требования, возможности и права, присущие каждому новому образу. Безусловно, в ролевом веере будут присутствовать и негативные объекты, существование которых может провоцировать конфликтные ситуации.

Изменения, происходящие с человеком в подростковом возрасте, влияют также на его самооценку. Е.К. Ховенмей выделяет три основные предпосылки формирования самооценки: оценочное отношение взрослых и сверстников, характер самой деятельности ребенка и осознание подростком общественной значимости результатов деятельности при сравнении себя со сверстниками [15].

М.И. Рожков выдвигает концепцию социализации учащегося, условно называя ее «Концепцией социальных ролей». Социальная проба – это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовных сферах на основе выбора способа поведения в этой деятельности, она является средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных

функций. Социальная проба предполагает самооценку учащимся своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти сферы у человека формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для дальнейшего вхождения в социальную среду [10].

Освоение социальных ролей в подростковом возрасте – неотъемлемая часть в развитии человека и становлении личности учащегося. Рассмотренные изменения и трудности, с которыми сталкивается человек в период своего развития, являются причинами противоречий между потребностями и возможностями, которые возникают у детей подросткового возраста и часто являются причинами различных конфликтов.

В сфере образования принято выделять четыре субъекта деятельности: ученик, учитель, родитель, администратор. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, можно выделить следующие виды конфликтов: ученик – ученик; ученик – учитель; ученик – родитель; ученик – администратор; учитель – учитель; учитель – администратор; учитель – родитель; администратор – администратор; родитель – родитель. Наиболее сложными и представляющими для нас интерес являются конфликты между учениками.

Рассмотрим конфликтные ситуации, возникающие при взаимодействии учащихся подросткового возраста. Данную проблему изучали М.М. Рыбакова, С.Ю. Тёмина, А.С. Чернышов и другие. Особенности взаимодействия учащихся во многом обусловлены возрастом учащихся. Между одноклассниками может существовать весь диапазон межличностных отношений от любви, симпатии до антипатии и ненависти.

Для учащихся подростковых классов характерно:

1. Разделение по признаку пола, несвойственное младшему школьному возрасту. В младшем школьном возрасте отношения формируются под влиянием оценок учителя, дети обычно общаются в небольших группах по 2-3 человека: девочки дружат с девочками, мальчики с мальчиками.

2. Общение со сверстниками становится приоритетным, основывается на обсуждении текущих событий, совместной деятельности, общих увлечениях, интересах, представлениях, симпатиях и антипатиях.

3. К мнению взрослых формируется критическое отношение.

Класс представляет собой формальную группу школьников, объединенных общей целью (получением образования) и общим признаком – возрастом. Взаимодействия учащихся в учебном классе полностью описываются законами коммуникации в произвольной детской группе. В классе, как и в любой социальной группе, возможно наличие малых групп, формальных и неформальных лидеров, «изолированных», изгоев, «аутсайдеров», активных и пассивных членов группы и т.д. [13].

Для подростка важно быть принятым группой сверстников. М.М. Рыбакова указывает, что подросток оценивает поступки окружающих людей, их достоинства и недостатки именно через принятые в референтных группах сверстников нормы и ценности. Ценности, принятые в такой группе, становятся убеждениями личности. В соответствии с ними подросток отбирает новые ценности и нормы. Он не представляет себя вне референтной группы. Отрыв от нее, изолированность, отсутствие друзей или разрыв отношений с ними воспринимаются в этом возрасте трагически [11].

Подростки часто конфликтуют между собой в связи с разными социальными статусами, занимаемыми ими в межличностных отношениях. Поведение их сопровождается, как правило, более глубокими, устойчивыми мотивами и переживаниями, чем это представляется учителям. Переживание определяет индивидуальное отношение к происходящему, делает ученика участником оценки и преодоления конфликтной ситуации. Боязнь быть непонятым родителями, страх перед неудачами при попытке проявить себя, первая проба эмоционального выбора друга, трудность общения с учителями и взрослыми – все это создает объективные причины для конфликтов в сложной системе взаимоотношений с подростками.

Является ли классный коллектив референтной группой для подростка, зависит от того, насколько успешно школьник

решает дилемму приобщения – обособления в коллективе. Рас-
согласованность этих процессов порождает потребность сменить
группу и разнообразные виды конфликтов.

Рассматривая особенности конфликтных ситуаций в под-
ростковых классах, остановимся на роли учителя во взаимоотно-
шениях, складывающихся в учебной группе. Учитель оказывает
влияние на психосоциальную среду класса: он может управлять,
контролировать и направлять поведение учащихся. «Хорошо из-
вестно, - писал К. Левин, - что успех учительницы при работе с
классом зависит не только от ее навыков, но в значительной сте-
пени и от атмосферы, которую она создает в класса» [6].

Конфликты на уроках большинством признаются типич-
ными и закономерными. Для их разрешения учителю необходи-
мо уметь организовывать коллективную учебную деятельность,
владеть знаниями по разрешению и урегулированию конфликт-
ных ситуаций. В настоящее время в психолого-педагогической
литературе накоплен разнообразный материал, касающийся аде-
кватного поведения в конфликте.

Конфликтные ситуации в подростковых коллективах мо-
гут быть самыми разнообразными. Причинами могут быть также
неудовлетворенные потребности, характерные для данного воз-
раста. Ведущие потребности перечисляет в своем диссертацион-
ном исследовании Е.А. Тимоховец [14]:

- потребность в двигательной активности;
- потребность в уважительном отношении к себе со сто-
роны взрослых, стремление к самостоятельности;
- потребность в самовыражении и выявлении своих спо-
собностей;
- потребность в общении со сверстниками;
- потребность в самоутверждении в коллективе сверстни-
ков;
- потребность в признании представителями противопо-
ложного пола своих достоинств;
- потребность в нравственном познании, поиске смысла
жизни и т.д.;
- потребность в самоопределении, осознании себя лично-
стью.

Нами были проанализированы конфликтные ситуации, возникающие между подростками в учебно-воспитательном процессе. Обобщим и представим зафиксированные нами конфликты, возникающие между учащимися подростковых классов:

- конфликты статусов, занимаемых подростками в межличностных отношениях;

- конфликты из-за оскорблений, сплетен, зависти, уровня личной неприязни друг к другу;

- конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе;

- конфликты при отсутствии взаимопонимания, солидарности, групповой принадлежности, товарищеской взаимопомощи между учащимися;

- конфликты, связанные с расхождением моральных, духовных и нравственных ценностей;

- коммуникативные конфликты, возникающие из-за отсутствия навыков общения;

- конфликты целей основной деятельности в школе, основным содержанием которой является учеба;

- конфликты из-за индивидуально-психологических особенностей личности учащегося, в частности агрессивность;

- конфликты проступков, нарушений общешкольного Устава школы, общепринятых норм поведения;

- конфликты, связанные с возникновением симпатий к подросткам противоположного пола, у девочек из-за парней, у парней - из-за девушек;

- конфликты из-за существующей социально-экономической обстановки в стране, в частности воспитание учащихся в семьях разного социального статуса (неблагополучных, малообеспеченных, асоциальных и т.д.).

Таким образом, анализ особенностей подростковых конфликтов и наиболее часто встречающихся причин их возникновения позволил сделать вывод о том, что по содержанию их можно отнести к конфликтам поступков, деятельности и отношений. Процесс обучения и воспитания, как и всякое развитие, невозможен без противоречий и конфликтов.

Библиографический список

1. Абрамова, Ж. Конфликт-это прекрасно [Текст] / Ж.Абрамова //Путь к себе.-1992.- №6. - С.18-20.
2. Андреев, В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов [Текст] / В.И. Андреев. - М.,1995.-125 с.
3. Владер, Ю.М. [Электронный ресурс]: Какой он, современный подросток- Режим доступа: <http://www.psychology.nm.ru>.
4. Выготский, Л.С.Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. - М: Педагогика-пресс, 1996. - С.227-228.
5. Кон, И.С. Психология старшеклассника [Текст] / И.С. Кон – М: Просвещение, 1982. – 207 с.
6. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов [Текст] / К.Левин: пер. с англ.- Спб: Речь, 2000. - С. 202-203.
7. Психологические особенности подросткового возраста [Электронный ресурс]: Региональная программа «Основы здорового образа жизни» - Режим доступа: <http://www.saripkro.r2.ru>.
8. Психология современного подростка [Текст] / под ред. Д.И.Фельдштейн. - М:Педагогика, 1987. - С.16-17.
9. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт: пер. с нем. - М: Мир, 1994. - 320 с.
10. Рожков, М.И. Концепция социального закаливания детей [Текст] / М.И. Рожков. Современные концепции воспитания: материалы конференции. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,2000. - С.93-94.
11. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / В.И. Андреев. – М., 1991. - 128 с.
12. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина [Текст] / В.А. Сухомлинский: пер. с укр. - М: Молодая гвардия, 1971. - С. 45-65.
13. Темина, С.Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? [Текст] : учеб.-метод. пособие / С.Ю. Темина. – М., 2002. - С.21-22.
14. Тимоховец, Е.А. Конфликты подростков и пути их педагогического решения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Тимоховец. - Минск, 1990. - С. 34-36.

15. Ховенмей, Е.К. Особенности конфликтных ситуаций в подростковом возрасте в зависимости от уровня притязаний и самооценки учащегося [Текст] / Е.К. Ховенмей. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. - М: МОПИ им. Н.К.Крупской, 1986. - С. 94-103.

УДК 37.013

© В.М. Пятунина

Формирование рефлексивной позиции как компонента социальной успешности личности

Создание педагогических условий, активизирующих развитие внутренних возможностей каждого человека, способствует стабилизации социального развития, обеспечивает конституционные основы нашего общества как демократического, гражданского. В педагогическом плане – это доступность, качество, выбор, социальная эффективность образования, его ориентация на развитие потребности человека быть значимым и востребованным в обществе, способным проектировать жизненный успех и достигать его. Только обладающие этими качествами члены общества могут заинтересованно участвовать в различных сферах жизнедеятельности, обеспечивая поступательное развитие общества и защиту национальных интересов. Поэтому задача воспитания успешной личности определена как одна из приоритетных в новой Концепции государственного стандарта общего образования.

Объектом исследования является процесс формирования социальной успешности подрастающего поколения, предметом – отношения взаимосвязи компонентов данного процесса. Концептуальной основой формирования социальной успешности молодежи в рамках нашего исследования является рефлексивно-деятельностный подход, разработанный в трудах А.В. Карпова [1], М.И. Рожкова [2], А.Л. Уманского [3]. Основная идея, положенная в основу нашего исследования, – это идея формирования рефлексивной позиции личности, которая обеспечивает воз-

возможность адекватной оценки и эффективной реализации имеющегося у индивида потенциала социальной успешности.

Важнейшим компонентом формирования социальной успешности личности, на наш взгляд, является рефлексивный компонент, поскольку формирование социальной успешности личности, по нашему мнению, зависит от оценки успешности деятельности в разнообразных жизненных ситуациях. Если человек положительно оценивает результаты большинства своих действий, согласуя собственную оценку с оценкой окружающих, у него формируется прогностическая уверенность в достижении успеха в дальнейшем. При негативной самооценке своей деятельности или негативной реакции окружающих на её результат индивид сталкивается с проблемой изменения стратегии действий. При этом, на наш взгляд, корректироваться могут как представления о сущности успеха, так и о путях его достижения.

Таким образом, в процессе сопровождения формирования рефлексивной позиции личности органически переплетаются и взаимодействуют две относительно самостоятельные системы процессов формирования её социальной успешности – объективная и субъективная. В исследованиях А.В. Карпова [1] доказано, что субъективная составляющая при определенных условиях может регулировать и направлять объективную, что имеет важнейшее, на наш взгляд, значение для понимания сущности формирования социальной успешности и при определении технологических приемов и конкретных инструментов сопровождения данного процесса.

Проведенное нами исследование показало, что именно при переживании неуспешности молодому человеку требуется педагогическое сопровождение, поскольку отношение человека к постигшей его неудаче прямо зависит от уровня развития его самосознания: при недоразвитом самосознании факт неудачи отключает мыследеятельность человека и высвобождает инстинктивные реакции на связанный с неудачей стресс. У человека стресс является основанием особой деятельностной нормы - враждебной установки. Ее суть - в отождествлении причины любой неудачи с действием некоего враждебного фактора. Далее она разворачивается в деятельность поиска и обнаружения этого фактора; далее - в деятельность по его подчинению или уничто-

жению, т.е. в разрушение или конфликт. И только достаточно развитое самосознание отбрасывает этот способ и берет на себя функцию самоуправления: включается мышление, главным механизмом которого является рефлексия.

Таким образом, социальная успешность понимается нами как субъективное состояние самооценки степени самореализованности индивида в системе социального взаимодействия, адекватное оценке данной личности со стороны социального окружения.

Библиографический список

1. Карпов, А.В., Скитяева, И.М. Психология рефлексии [Текст]. – М.-Ярославль: Аверс-Пресс, 2002.
2. Рожков, М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Текст] / Ярославский педагогический вестник. – 2002. - № 4 (33).
3. Уманский, А.Л. Рефлексивно-деятельностный подход к анализу педагогической деятельности [Текст] // Психолого-педагогическое обеспечение процесса становления и развития личности: материалы конференции преподавателей и аспирантов института педагогики и психологии. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. - С. 19-22.

УДК 316.6

© Т.В. Макеева

Особенности ценностных ориентаций несовершеннолетних, совершивших преступление

Молодость - это всегда период становления жизненных смыслов, выбора целеполагающих ценностей, и совершенно очевидно, что молодое поколение сегодняшних россиян в этом ничем не отличается от предыдущих поколений, только им намного труднее сделать свой выбор.

Современная молодежь часто характеризуется как жестокая, безнравственная, бездуховная. Это объясняется ростом молодежной преступности, потреблением наркотиков, культом

денег и силы и т.д. Однако это внешняя сторона, характерная не для всей молодежи в целом.

Сегодня можно с полным основанием говорить о борьбе ценностей в массовом сознании и в жизни общества. Сейчас рушатся ценности, которые еще вчера казались стабильными, так как исчезают социальные гарантии, растут экономические катаклизмы. Отсюда растерянность и пессимизм, неверие в себя и общество.

Одни живут в прошлом, слушая рассказы старших о «прекрасном времени», когда якобы успешно решались все проблемы.

Другие, наоборот, агрессивно ведут себя по отношению ко всем нововведениям, критикуют «все и вся», занимаются поисками «врагов», на которых можно было бы свалить причины всех бед.

Третьи, отчаявшись, уходят в «никуда», становятся на преступный путь, превращаются в алкоголиков и наркоманов.

Четвертые ищут «путь к богу», вступают в различные секты, увлекаются мистикой и колдовством.

Пятые, понимая, что только с помощью собственной активности можно добиться успеха в жизни, объективно оценивают новые реалии, ищут пути решения возникающих проблем.

Российская молодежь в целом успешно адаптируется к современным социально-экономическим и политическим условиям. Вместе с тем, еще достаточно велика доля социально неустроенных и неблагополучных молодых людей, наблюдается рост числа молодежных «групп риска» и их численности, все более заметны проявления молодежного экстремизма и радикализма.

Абсолютная численность и доля молодежи в структуре населения уменьшается. При этом необходимо учитывать, что молодежь как социально-возрастная группа имеет ряд особенностей:

а) ей присуще неполное включение в существующие социально-экономические отношения, но при этом именно она в наибольшей степени обеспечивает социальную мобильность и является источником политической и экономической инициативы;

б) в силу возрастных особенностей интересы молодежи не во всем совпадают с интересами общества в целом, а недостаток жизненного опыта увеличивает вероятность ошибочного выбора при принятии ею ответственных решений.

В настоящее время в молодежной среде наблюдается ряд негативных тенденций и явлений:

- продолжается деформация духовно-нравственных ценностей, размываются моральные ограничители на пути к достижению личного успеха;

- медленно развиваются культура ответственного гражданского поведения, навыки общественной деятельности и самоуправления;

- обостряются проблемы молодой семьи;

- ухудшается состояние физического и психического здоровья молодого поколения;

- растет криминализация молодежной среды;

- снижается доступность качественного образования;

- растет имущественное расслоение в молодежной среде;

- происходит деградация структуры занятости, разрушение трудовой мотивации молодых работников - молодые люди интегрируются преимущественно в сферу обмена и перераспределения;

- наблюдается минимальная включенность молодых людей в систему управления государством.

Лидирующее положение в формировании сознания и мировоззрения, жизненных ценностей, образцов для подражания заняли средства массовой информации, часто эксплуатирующие низменные инстинкты молодых людей в угоду собственным коммерческим интересам. Доминирующие продукты массовой потребительской культуры во многом способствуют росту агрессии и нравственной распущенности в молодежной среде, усиливая в ней негативные тенденции.

Необходимо отметить, что в подростковом и юношеском возрасте окончательно становление личности еще не произошло, нет стабильности и устойчивости мотивационных и волевых

проявлений, что часто является причиной ориентации на негативные мотивы и ценности.

Очевидно, что специфический набор ценностных ориентаций характерен для молодого человека, вставшего на криминальный путь и имеющего негативный опыт взаимодействия с реальной действительностью. Исследования, проведенные нами в ФБУ ИЗ-76/1 УФСИН России по Ярославской области (Следственный изолятор № 1 г. Ярославля), позволяют сделать следующие выводы (было опрошено 15 несовершеннолетних в возрасте от 14 до 17 лет).

Изучение биографических материалов и жизненного пути несовершеннолетних правонарушителей позволило прояснить причины и механизмы формирования ценностных ориентаций. Абсолютное большинство подростков-правонарушителей (93 %) воспитывались в неблагополучных семьях, в которых один или оба родителя пьянствовали, имели судимость, вели аморальный образ жизни и т.п. Дети росли в крайне тяжелых условиях.

В школе большинство обследованных подростков отставали в учебе, занимали изолированное положение в коллективе класса (86 %). В результате они стали игнорировать школу, не участвовали в жизни класса и школы, избегали общественной работы.

Анализ собранных материалов позволил выявить ряд недостатков в работе учителей. Часто встречаются случаи, когда в школе работу с трудными подростками вели формально, т.е. обращали мало внимания на их жизнь вне школы, на отношения с родителями и сверстниками, не присматривались к их интересам. Больше того, обнаружилась тенденция избавляться от трудных подростков — их переводили в отстающие школы, так как они снижали показатели школы по целому ряду параметров.

Таким образом, к неблагоприятным семейным условиям добавлялись отставание детей в учебе и плохое положение в классном коллективе.

Полученные данные в целом совпадают с результатами других исследователей (Г.Г. Бочкаревой, Н.А. и В.Г. Деевых, А.Ф. Никитина). Вместе с тем они позволяют объяснить, почему у несовершеннолетних правонарушителей преобладают низкие

самооценки. Судя по всему, они являются результатом длительного накопления опыта неудач, негативных реакций, осуждений и отвержений со стороны окружающих.

Отсутствие нравственных основ привело большинство несовершеннолетних к совершению преступления. Оказавшись в заключении, большинство молодых людей начинают осознавать ценности семейной жизни, отдают приоритет семейному благополучию, наличию настоящих друзей, учебы и работы. В это время у них происходит переоценка своего отношения к родителям, родственникам.

В отличие от личности с позитивными, одобряемыми обществом интересами и потребностями, развитие их у правонарушителей часто идет как бы в обратном направлении. Фактическое, в основном бесцельное, времяпрепровождение формирует соответствующий негативный интерес. Он закрепляется в привычках, которые, в свою очередь, ведут к формированию социально-негативных потребностей. Соответственно искаженному развитию потребностей на поведенческом уровне вырабатываются привычки к общественно опасным, противоправным способам их удовлетворения.

Наличие явно выраженных негативных по своей социальной сущности потребностей и интересов к употреблению алкоголя, бесцельному пребыванию на улице, в подъездах и т. п. зафиксировано не менее чем у 2/3 лиц, совершивших преступления и иные правонарушения. В соответствующей микросреде высокой оценкой пользуются азартные игры, выпивки, демонстрация пренебрежения к нормам общественного поведения, культивируемая вражда к определенным группам подростков и т. п.

Интересы в сфере техники, художественной самодеятельности, занятий спортом проявляются в три-четыре раза реже, чем у подростков с позитивным поведением. И дело здесь не просто в ограниченности их интересов, а именно в весьма раннем, по возрасту, замещении интересами и потребностями явно асоциальными.

К числу характерных личностных особенностей несовершеннолетних, совершающих преступления, относятся и существенные деформации их нравственных и правовых ценностных ориентаций.

Понятия товарищества, долга, совести, смелости и т. п. переосмысливаются этими подростками, исходя из групповых интересов. Жизненные цели смещаются у них в сторону психологического комфорта компанейско-группового характера, сиюминутных удовольствий, потребительства, наживы. Совершая аморальные и противоправные поступки, они стремятся всячески “облагораживать” их мотивы, искаженно, негативно оценивать поведения потерпевших, У них четко фиксируется позиция одобрения или “понимания” большинства преступлений, отрицания и полного игнорирования собственной ответственности за противоправное поведение.

В среде несовершеннолетних правонарушителей признается допустимым нарушение уголовно-правового или любого другого правового запрета, если очень нужно, в том числе, если этого требуют интересы группы. Необходимость соблюдения требований закона соотносится, главным образом, со степенью вероятности наказания за допущенные нарушения.

В эмоционально-волевой сфере подростков, совершивших преступления, чаще всего фиксируются ослабление чувства стыда, равнодушное отношение к переживаниям других, несдержанность, грубость, лживость, несамокритичность. Выраженное ослабление волевых качеств констатируется лишь в 15-25% случаев.

Эмоциональная неуравновешенность, тщеславие, упрямство, нечувствительность к страданиям других, агрессивность также можно отнести к наиболее распространенным характерологическим чертам несовершеннолетних преступников. При этом речь идет не о возрастных особенностях, которые были бы присущи основной массе подростков вообще, а именно о криминальных сдвигах, деформациях в морально-эмоциональной, нравственной сферах, характерных именно для лиц, совершающих преступления

Вполне очевидно, что у несовершеннолетнего еще нет жизненного опыта, он не знает, как вести себя в определенных ситуациях, у него нет стойких моральных устоев, есть только стремление быть лидером и выделиться в глазах сверстников. При этом указанное желание может проявиться по-разному: или в стремлении быть первым в учебе, или как лидерство в пре-

ступной группировке несовершеннолетних. Вот почему важно в переходный период формирования личности направить энергию подростка в нужное русло. Важным направлением работы с несовершеннолетними, вставшими на криминальный путь, является социально-педагогическая поддержка и сопровождение.

Социально-педагогическая поддержка обозначает возможность подростка становиться субъектом ситуации, в которой находятся его интересы. Данный предмет задает определенность компонентов, из которых складывается деятельность педагогов по поддержке несовершеннолетних, совершивших преступления:

- исследование педагогом того субъектного потенциала, который имеется у подростка;
- стимулирование желания подростка обнаруживать и анализировать собственные интересы;
- поддержка подростка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах,
- поддержка подростка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности (поддержка в самоопределении);
- организация рефлексивного пространства как условия для самопознания подростком себя с позиции субъекта, реализующего собственные интересы.

Не хотелось бы давать оценку современной молодежи, исходя только из категорий «плохая» или «хорошая». Переходное время всегда диктует свои законы, требует от человека особых качеств для банального выживания. Но очевидно одно – современное молодое поколение должно встретить будущее достойно!

Библиографический список

1. Актуальные проблемы исполнения наказаний в отношении несовершеннолетних [Текст] – М.: Права человека, 2000. – 288 с.
2. Валицкас, Г.К., Гиппенрейтер, Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей [Текст]// Вопросы психологии. – 1987. – № 8. – С. 45-54.

3. Муздыбаев, К. Жизненные стратегии современной молодежи: межпоколенческий анализ [Текст] // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т.VII. – № 1. – С.174-185.

4. Социальная работа с осужденными [Текст]: учебное пособие. – М.: Изд-во МГСУ, 2002. – 256 с.

УДК 316.6

© Т.С. Лебедева, Л.Ф. Тихомирова

Условия формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей в муниципальном районе

Сложная социально-экономическая ситуация в стране, распад духовных и нравственных ценностей, крушение прежнего мировоззрения и неопределенность нового, неуверенность в завтрашнем дне привели к дезориентации и внутренним конфликтам личности. Данное явление получило распространение не только среди взрослого населения, но и затронуло детей. Увеличение числа социально неблагополучных семей, рост жестокости и насилия в обществе, поток низкопробных произведений массовой культуры, незанятость подростков в свободное время, отсутствие планомерного процесса организации досуга детей - все это приводит к резкому росту детей с неправомерным поведением и ухудшению криминогенной обстановки. Резкое изменение ценностных ориентаций, происходящих в обществе, и, как следствие, психологическая дезадаптация, которая проявляется в широком спектре отклоняющегося поведения подрастающего поколения (бродяжничество, детский алкоголизм, наркомания, нарушения морали, неправомерные действия), приводят к безнадзорности детей. Дети в настоящее время являются наиболее социально и психологически не защищенной категорией населения. Многие из них находятся в стрессовом, раздражительном и апатичном состоянии. Они практически не ограждены от жестокого обращения взрослых, от пагубного влияния криминогенной среды, а нередко вынуждены проживать в семьях, ведущих аморальный образ жизни. Мощным фактором детской

безнадзорности помимо неблагополучной семьи, несомненно, становится нарушение прав детей в области образования, оздоровления, при получении профессии и жилья, неоперативное решение органами опеки и попечительства вопросов жизнеустройства, воспитания и дальнейшей судьбы детей, оставшихся без попечения родителей. Для сегодняшних реалий характерно значительное расширение социального сиротства, проявление его новых характеристик, определяемых продолжающимся ухудшением жизни российской семьи, падением ее нравственных устоев и, как следствие, изменением отношения к детям, вплоть до полного вытеснения из семей. Психологическая изоляция и травмирующие ситуации дома или в учебных учреждениях заставляют подростков искать места, где они чувствовали бы себя свободно и независимо: подвалы, чердаки, теплотрассы, вокзалы, случайные пристанища. Безнадзорные дети - это те, у которых вследствие нарушения процесса социализации происходит деградация личности и наблюдаются различные отклонения в поведении. Для того чтобы восстановить адекватные социальные связи ребенка с обществом, необходимо создать систему социально-педагогической реабилитации, сформировать реабилитационное пространство для безнадзорных детей. Научная база для разработки вопросов социально-педагогической реабилитации, создания реабилитационного пространства для безнадзорных детей формировалась отечественными и зарубежными исследованиями в этой области (Л.С.Выготский, А.С. Макаренко, Я.Корчак, И.С. Кон, С.Т. Шацкий). Анализ научно-методической литературы и диссертационных исследований (Б.Н. Алмазов, И.П.Башкатов, С.М.Беличева, М.А.Ковальчук, М.И. Рожков, В.В.Терехина и др.) свидетельствует о том, что в последнее время активизировалась работа по рассматриваемой проблеме. Однако в настоящее время ни в психолого-педагогической науке, ни в практике не разработана достаточно эффективная модель создания реабилитационного пространства для безнадзорных детей с привлечением всех социальных институтов. Не определены механизмы их взаимодействия и критерии оценки эффективности. Наличие в каждом муниципальном районе сформированного реабилитационного пространства для безнадзорных детей является необходимым. Формирование дейст-

венного реабилитационного пространства в муниципальном районе может произойти только тогда, когда скоординирована политика в этой области на федеральном, региональном и муниципальном уровне, когда отсутствует дублирование полномочий и функций государственных органов власти, органов местного самоуправления, различных ведомств и организаций по защите прав одного и того же ребенка. Кроме того, соблюдение государственных гарантий по защите прав детей и наличие в действующем законодательстве единых федеральных стандартов являются объективными потребностями практики в создании целостной системы социально-педагогической реабилитации, формировании устойчивого реабилитационного пространства и его эффективности. В настоящее время каждому муниципальному району необходимо определить задачи по развитию реабилитационного пространства для безнадзорных детей:

- выяснить сущность социально-педагогической реабилитации безнадзорных детей;

- определить содержание понятия реабилитационного пространства муниципального района;

- выяснить педагогические условия, при которых процесс формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей в муниципальном районе будет наиболее эффективным;

- разработать основные требования к его организации;

- разработать механизмы взаимодействия социальных институтов, обеспечивающих социальную и правовую реабилитацию безнадзорных детей;

- организовать деятельность социальных институтов, обеспечивающих реабилитацию детей, на основе разработанной модели;

- разработать систему критериев оценки эффективности деятельности по формированию реабилитационного пространства для безнадзорных детей в муниципальном районе, используя при этом действующее законодательство.

В процессе формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей в муниципальном районе надо доказать необходимость новых подходов к реабилитации детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, как важнейшего

компонента социально-психологического и социально-педагогического аспектов в профилактике детского неблагополучия.

Одним из наиболее сложных направлений в работе является взаимодействие между социальными институтами. В последнее время в психолого-педагогических исследованиях большое внимание уделяется проблеме взаимодействия. Общее признание фундаментального значения категории взаимодействия связано с ее универсальным характером. Исследование проблемы управления взаимодействием субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних предполагает, прежде всего, выяснения сущности понятия «взаимодействие». Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова трактует термин « взаимодействие » как « взаимопервая часть сложных слов со значением: взаимный, напр., взаимовлияние, взаимопроверка, взаимозаменяемость, взаимозависимость ». « Взаимодействие, - взаимная поддержка ». Взаимодействие носит универсальный и объективный характер. Объективный постольку, поскольку взаимные связи (действия) внутри и между явлениями, предметами существуют вне зависимости от человеческого сознания. Универсальность проявляется, прежде всего, в том, что практически не существует явления, закона, категории, которые нельзя было бы объяснить через взаимодействие.

Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. С этим понятием связана потребность человека к общению, обучению, образованию, собственному развитию.

В психолого-педагогической литературе понятие « взаимодействие » определяется как « согласованная деятельность по достижению поставленных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи ». Термин « интеракция » (взаимодействие) интерпретируется психологами и как одна из трех сторон общения, и как форма организации деятельности.

Е.В. Руденский определяет взаимодействие как процесс, который складывается из физического контакта, совместного

перемещения в пространстве, совместного группового или массового действия, состоящего из духовного невербального информационного контакта.

Как процесс взаимодействия характеризуют кооперативная деятельность, информационная связь, взаимовлияние, взаимоотношения, взаимопонимание.

Социальное взаимодействие описывается в литературе как процесс воздействия различных объектов друг на друга, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого.

Социальное взаимодействие включает в себя:

- субъектно-деятельностные характеристики (субъекты социального взаимодействия, тип, множественность, разнообразие, характер связи и отношения);

- ценностно-ориентационные характеристики (социальные запросы, ценность и ориентация, цель, направления развития взаимодействия);

- содержательные характеристики (концептуальные, включая модели организации взаимодействия; предметные проекции -цель, задачи, методы и средства взаимодействия);

- организационно-управленческие характеристики (политика и стратегия развития социального взаимодействия; основные формы организации взаимодействия; организационная структура взаимодействия; характеристики межведомственного и сферного управления).

Перечисленные характеристики позволяют говорить о структурированной и управляемой общности субъектов социального взаимодействия, которая характеризуется специфическими чертами -для нее характерно принятие субъектами взаимодействия друг друга. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания.

Истинное социальное взаимодействие необходимо отличать от симбиотической сращенности и формальной организованности. В симбиотической сращенности отношения практически отсутствуют. В ней действуют только связи. Именно поэтому для симбиоза характерна неразличенность его участников. В формальной организованности - другая крайность, здесь факти-

чески отсутствуют связи и ее участники находятся лишь в отношениях друг с другом.

В отличие от этих типов взаимодействие по типу общности сохраняет совокупность связей и отношений в гармоническом единстве. Данное обстоятельство чрезвычайно важно для становления профессиональной компетентности субъектов социального взаимодействия, для выработки их ответственной профессиональной позиции, прежде всего потому, что общность такого типа всегда позиционна.

Социальное взаимодействие по типу общности одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. Понятно, что в таком качестве она не возникает стихийно, сама по себе; ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников.

Взаимодействие субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних способствует интеграции субъектов взаимодействия, их взаимообогащению и развитию, а также формированию социально-целесообразной профилактической системы.

В организационном плане развитие социального взаимодействия:

- выступает как механизм преодоления изолированности, разобщенности субъектов взаимодействия, установления их взаимосвязей и взаимного дополнения;

- формирует единый, целостный, многопрофильный и многофункциональный профилактический комплекс с единой, мобильной системой общих ресурсов предупреждения социальной дезадаптации подрастающего поколения.

В основе взаимодействия субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних должны лежать следующие принципы:

- **Социальное партнерство** - формирование между субъектами взаимодействия особого типа отношений, основанных на взаимоуважении; признании реальных и значительных потенциальных возможностей каждого из социальных партнеров в реализации общей цели; подлинной заинтересованности в тесной совместной работе по ее достижению.

• **Комплексный характер взаимодействия**, основным условием соблюдения которого является обоснованное и профессиональное использование социальных технологий (прежде всего технологии социального партнерства), позволяющих на практике обеспечить конструктивное взаимодействие путем определения зоны общей ответственности и мобилизации имеющихся ресурсов.

• **Профессионализм в решении профилактических задач**. Реализация принципа профессионализма предусматривает учет объема и качества знаний, умений и навыков в области теории и методики профилактической работы, которыми располагают субъекты взаимодействия. Сферой их ответственности могут быть лишь те направления и участки работы, которые соответствуют уровню их квалификации.

• **Нацеленность на эффективный результат деятельности** - ориентация субъектов взаимодействия на повышение качества профилактической работы в районе. Высокий конечный результат невозможен без дружной, слаженной работы, мобилизации кадрового и материального потенциала, реализации продуманной и взвешенной стратегии и тактики решения поставленных задач.

Таким образом, мы понимаем взаимодействие, прежде всего, как процесс, предполагающий активную позицию всех его участников. Успешность взаимодействия субъектов районной системы профилактики безнадзорности и правонарушений, по нашему мнению, зависит от: четкости определения полномочий субъектов профилактики, оптимизации информационного обмена, опоры на профессиональный потенциал партнеров.

УДК 37.09

© И.Ю. Тарханова

Формирование социально-коммуникативной компетентности бакалавров в ходе педагогической практики

Уровень бакалавриата является центральным в многоступенчатой системе образования. Программы подготовки бакалавров балансируют между компонентами общей подготовки и специальными знаниями, и упор делается на универсальные

умения и привитие им навыков к самостоятельному обучению. При разработке программ для бакалавров акцент смещается с факторов процесса обучения на образовательные результаты: способность к профессиональной деятельности, проектирование, программирование развития, оцениваемые с позиции успешности дальнейшей профессиональной карьеры и востребованности выпускника рынком труда.

При разработке компетентного подхода к организации практики мы исходим из концепции психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова, определяя компетенции в соответствии со следующими функциональными блоками системы деятельности: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, контроль и коррекция результатов деятельности, подсистема деятельностно важных качеств.

Компетентность как современная педагогическая категория, предполагающая наличие у субъекта определенным образом организованного знания, знания-понимания, знания, полученного исходя из собственных (внутрииндивидуальных) потребностей, позволяет переосмыслить целевые ориентиры в содержательной подготовке специалистов.

Совет Европы предложил составляющие компетентности специалиста – «ключевые профессиональные компетенции», не зависимо от формы предприятия и профессии, среди которых выделяется и коммуникативная компетенция – способность эффективно общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать, взаимодействовать в команде и т.д. Приобрести данные компетенции только в процессе изучения теоретических дисциплин невозможно. Для этого должны быть созданы специальные условия, которые побуждали бы студентов к целенаправленному формированию необходимых умений и их совершенствованию. В первую очередь решение этой сложнейшей образовательной задачи должно обеспечиваться учебной практикой.

Организация практики студентов, обучающихся по специальности «социальная педагогика», отличается от других тем, что, во-первых, чрезвычайно широк спектр тех учреждений, где будет работать такой специалист. Он включает не только все типы и виды образовательных учреждений, но и учреждения и службы других ведомств (социальной защиты населения, здравоохранения, юстиции, культуры), а также общественные организации, которые оказывают различные виды социально-педагогической помощи детям, решают задачи их социального воспитания и образования. Во-вторых, студент в процессе обучения должен быть подготовлен к работе со всеми категориями детей, так как в дальнейшем он может работать и в обычной школе и в социальной гостинице, с детьми-инвалидами и сиротами, с дошкольниками и старшими подростками и т.д. Причём работа социального педагога с различными категориями детей имеет ярко выраженную специфику, она неодинакова в разных учреждениях и службах. И к этому студент тоже должен быть профессионально подготовлен.

Таким образом, цель социально-педагогической практики можно сформулировать как формирование профессиональных и личностных компетенций специалиста гуманистической направленности и, на их основе, овладение видами профессиональной деятельности на уровне, соответствующем квалификации «бакалавр».

Социально-педагогическая деятельность отличается от других сфер педагогической работы широким спектром социального взаимодействия. Социальный педагог формирует пространство социального партнерства образовательного учреждения и должен уметь продуктивно взаимодействовать со всеми его субъектами – от родителей до представителей силовых структур. В связи с этим в качестве основной профессиональной компетенции, формируемой в ходе педагогической практики, мы выдвигаем социально-коммуникативную компетенцию.

В своём анализе мы отталкиваемся от термина «коммуникация», который восходит к латинскому «communico» – делаю общим, связываю, при этом отмечая субъектно-экзистенциальный смысл межличностного взаимодействия, во

многим predeterminedяющий личностно-ориентированный план коммуникативной компетентности.

Социально-коммуникативная компетентность будущего социального педагога определяется нами как результат профессионального образования, выражающийся в умении устанавливать контакты и развивать отношения с субъектами профессионального взаимодействия, эффективно выстраивать своё поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в среде взаимодействия нормами и ценностями.

Основными источниками приобретения социально-коммуникативной компетенции будущего социального педагога в ходе прохождения педагогической практики, на наш взгляд, являются:

- 1) соционормативный опыт межведомственного профессионального взаимодействия;
- 2) освоение дефинитивного пространства профессионального общения социального педагога;
- 3) опыт межличностного общения в профессиональной сфере.

Структура социально-коммуникативной компетентности бакалавра представляется нам следующей:

Базовый уровень – интеллектуально-обеспечивающий. В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как анализ и синтез; сопоставление и сравнение; систематизация; принятие решения; прогнозирование; соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

Личностный уровень, в рамках которого будущему профессионалу должны быть присущи такие личностные свойства, как ответственность; организованность; целеустремленность.

Социальный уровень – социально-обеспечивающий профессиональную деятельность специалиста и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком бакалавр должен быть способным:

- руководствоваться правами и обязанностями субъектов взаимодействия;

- руководствоваться в своем поведении ценностями социального взаимодействия;
- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;
- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;
- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта и др.)

Профессиональный уровень – обеспечивает адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком бакалавр должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению.

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что педагогическая практика обладает широким потенциалом формирования социально-коммуникативной компетентности бакалавров, поскольку именно в ходе её прохождения формируется индивидуальный социальный опыт будущего профессионала, в том числе, и в сфере социального взаимодействия.

УДК 37.014

© О. А. Коряковцева

Развитие профессиональной компетентности работников молодежной сферы Ярославской области

С целью изучения профессиональной компетентности специалистов, работающих с молодежью в Ярославском регионе, в 2008 г. нами был проведен экспертный опрос руководителей и специалистов, работающих с молодежью. Выборка была немногочисленной в связи с особенностью выбранных респондентов: это были руководители региональных, муниципальных органов и учреждений по делам молодежи, руководители региональных представительств политических партий, руководители российских и международных молодежных общественных орга-

низаций, руководители и специалисты молодежных средств массовой информации. В опросе приняли участие 30 человек, из них 6 мужчин и 24 женщины, возраст от 21 до 47 лет, опыт работы с молодежью от 1 года до 15 лет.

Результаты проведенного опроса показали, что специалисты по работе с молодежью в целом достаточно адекватно оценивают ситуацию, сложившуюся в сфере государственной молодежной политики (ГМП), знают структуры, заинтересованные в ее реализации, но недостаточно полно ориентируются в существующих технологиях, применяемых в данной сфере. При этом нельзя говорить о полном отсутствии знаний и опыта их применения. Опрошенные нами специалисты имеют представление о целях, методах и приемах влияния на молодежь, используемых различными политическими, государственными и общественными структурами. Вместе с тем, в своей деятельности они недостаточно используют технологии формирования общественно-политической субъектности молодого поколения, так как в основном это модифицированные технологии комсомольской работы. Собственные разработки, основанные на федеральных и региональных программах, воспитательные и профилактические технологии, адаптированные к изучаемой сфере деятельности, далеко не всегда имеют научную и технологическую основу, что отражается на результативности деятельности специалистов молодежной сферы.

Проведенный на основе опроса региональных экспертов анализ деятельности специалистов в области реализации государственной молодежной политики позволяет сделать вывод о необходимости создания системы регулирования профессионального уровня специалистов. Эффективная реализация государственной молодежной политики возможна только при условии целенаправленной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, работающих с молодежью.

Совершенствование системы развития кадрового потенциала молодежной политики в Российской Федерации является в настоящее время одной из ключевых ее задач. Совершенно очевидно, что без ее решения невозможна реализация основных проектных решений Стратегии Государственной молодежной политики в Российской Федерации, Концепции долгосрочного

социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года. Сегодня важнейшими условиями реализации политики в отношении молодого населения страны являются образовательный потенциал, уровень управленческой, информационной, проектной, психологической и педагогической компетентностей, личностные качества и ценностные ориентации специалиста, занятого в этой сфере.

В настоящее время, по данным Департамента молодежной политики и общественных связей Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации, в инфраструктуре сферы государственной молодежной политики работает около 100 тысяч человек. Из них, по экспертным оценкам, не имеют специального образования в области молодежной политики: руководители – каждый третий; специалисты – каждый второй.

Характер и масштабы происходящих в России изменений, их социальные последствия обусловили объективную потребность в ускоренном формировании института подготовки и переподготовки специалистов по работе с молодежью, обеспечении функциональных структур молодежной политики высококвалифицированными кадрами принципиально нового типа, обладающими современным личностно-ориентированным стилем мышления и деятельности, способностью к творчеству и саморазвитию.

Анализ существующей ситуации позволил выделить ряд проблем:

- подготовка специалистов с высшим и средним специальным образованием в сфере молодежной политики нескоординирована, нет единого банка учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов этой отрасли;

- отсутствует единая программа развития системы переподготовки и повышения квалификации кадров в сфере ГМП;

- учебные программы, научное и учебно-методическое обеспечение, технологии обучения не соответствуют тем зада-

чам, которые поставлены государством перед молодежной политикой;

- фактический объем профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров, работающих в сфере молодежной политики, не удовлетворяет существующие потребности;

- отсутствует или не эффективна система формирования кадрового резерва специалистов сферы ГМП.

Таким образом, назрела необходимость в совершенствовании системы подготовки кадрового потенциала молодежной политики в Российской Федерации в целом и в Ярославской области в частности.

Основными условиями, способствующими повышению управленческой компетентности работников сферы молодежной политики и направленными на развитие кадрового потенциала, являются:

- совершенствование инфраструктуры взаимодействия региональных и муниципальных органов по делам молодежи;

- обеспечение сферы молодежной политики профессиональными кадрами;

- усвоение опыта персональных стратегий руководителей и специалистов молодежной сферы;

- создание мотивации обучающихся к самооценке уровня усвоения знаний;

- анализ изменения поведения и действий сотрудника после прохождения обучения.

Повышение требований к кадровому составу обусловлено особенностями современного молодого поколения, социализация которого происходит в условиях социально-экономического кризиса, социальной неопределенности и риска. Главной задачей новой профессионально-образовательной политики в области кадрового обеспечения ГМП является реформирование образовательной системы на основе расширения номенклатуры профессиональных специализаций подготовки руководителей и специалистов молодежной политики, использования образовательных стандартов нового поколения, реализации принципа непрерывности профессионального образования.

В настоящее время нет в достаточной степени разработанной модели профессиональных компетенций специалиста по работе с молодежью. Более того, очевидно, что таких моделей должно быть несколько с учетом специфики деятельности работника и функций, которые будут существенно различаться в зависимости от деятельности. Но совершенно очевидно, что современный специалист должен обладать базовым набором ряда профессиональных компетенций, необходимых для реализации основных целей, таких как мировоззренческие; психолого-педагогические, в том числе и коммуникативные; социально-технологические и проектные; организационно-массовые и технологические и компетенции в области инновационной деятельности.

Таким образом, специалист по работе с молодежью выступает, прежде всего, как идеолог и пропагандист основных гражданских ценностей и стратегий национального развития, которые реализует современное Российское государство.

Сфера направлений деятельности в области молодежной политики в основном имеет межотраслевой характер, что является одним из признаков ее как самостоятельной отрасли, а значит, подготовка профессиональных, высококвалифицированных специалистов по работе с молодежью в рамках специальности «Организатор работы с молодежью» в институте педагогики и психологии ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» стала необходимостью и реальностью.

В Постановлении Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 г. № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации» определено, что государственная молодежная политика осуществляется государственными органами и их должностными лицами; молодежными объединениями и ассоциациями; молодыми гражданами.

В этом же документе в качестве одного из ее основных принципов зафиксировано «привлечение молодых граждан к непосредственному участию в формировании и реализации политики, программ, касающихся молодежи и общества в целом». К сожалению, широкое участие молодежных объединений и мо-

лодых граждан в реализации государственной молодежной политики лишь декларируется. Органы власти стереотипно стремятся управлять всеми процессами самостоятельно. Непонимание властными структурами и специалистами сферы молодежной политики значимости развития общественно-политической активности молодежи доказывают и результаты приведенного выше опроса экспертов.

Реализация государственной молодежной политики требует от кадров, работающих с молодежью, понимания ее целей и задач, приоритетов в молодежной среде, умений реализовывать предусмотренные в ней проекты при широком участии молодых граждан и молодежных объединений. Для этого необходимо уметь разрабатывать и внедрять современные технологии активизации молодежи, находить вариативные подходы, оптимальные и нестандартные решения. По существу, от профессиональной готовности кадров в значительной степени зависит дальнейшее развитие молодого поколения, а значит, и страны в целом. В современных условиях подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров для отрасли молодежной политики становится действенным инструментом реализации молодежной политики.

При изучении вопроса развития кадрового потенциала молодежной политики нами был определен ряд условий повышения эффективности данной системы:

- формирование в общественном сознании представлений, адекватно отражающих положение молодежи в современном обществе, пути ее социального становления и развития;
- подготовка государственных и муниципальных служащих различных отраслей, регламентирующая и развивающая их компетентность в вопросах организации работы с молодежью;
- подготовка государственных и муниципальных служащих органов по делам молодежи;
- подготовка руководителей и специалистов социальных агентств по работе с молодежью;
- объединение интеллектуальных, материальных и прочих ресурсов всех социальных институтов для решения задач кадрового обеспечения государственной молодежной политики.

Для того, чтобы подготовить специалистов, обладающих профессиональными компетенциями, умеющих разрабатывать и вести проекты, эффективно искать, обрабатывать и анализировать информацию, необходимо постоянно обновлять образовательную среду, а это проявляется в следующем:

- разработка новых модульных образовательных программ;
- создание инновационных учебно-методических комплексов, способствующих организации деятельности лично-ориентированного процесса обучения;
- освоение нового учебного инструментария.

Важнейшим элементом реализации кадрового обеспечения молодежной политики являются профессиональное обучение и последующее профессиональное развитие специалистов, работающих в молодежной сфере. Основными отличительными особенностями региональной системы общего и дополнительного профессионального образования в этой области должны быть интеграция и системное взаимодействие высших учебных заведений с реальным сектором молодежной политики в лице органов по делам молодежи.

Рассмотрим специфику подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в молодежной политике на примере Ярославской области. Институт педагогики и психологии ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» совместно с департаментом по делам молодежи ЯО объединили усилия для организации повышения квалификации всех специалистов, работающих в сфере молодежной политики.

Основные цели работы с этой группой специалистов были следующие:

- организация подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадрового состава учреждений и органов молодежной политики Ярославской области;
- организация обучения по программам курсов повышения квалификации в соответствии с заявленными потребностями;

- проведение обучения на основе системы отдельных модулей, адресованных как отдельным категориям специалистов, так и объединенным группам работников этой сферы;

- проработка содержания обучения с учетом практической направленности отрасли.

Важнейшей задачей явилось формирование команды преподавателей, владеющих необходимыми знаниями, методическим и практическим инструментарием в вопросах молодежной политики, готовых к сотрудничеству и работе в режиме взаимозаменяемости. Наличие в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского уже в течение 6 лет специальности «Организация работы с молодежью», несомненно, способствовало этому.

В ходе работы над содержательной частью обучения, безусловно, учитывались функциональные обязанности руководителей, специалистов и проблемы, которые возникают в процессе работы с молодыми гражданами.

В связи с этим в содержание образовательных программ повышения квалификации были включены такие вопросы, как:

- изучение нормативно-правовых аспектов государственной молодежной политики;

- психолого-педагогические основы работы с молодежью;

- обеспечение специалистов молодежной политики практическим инструментарием, в том числе и технологиями общественно-политической активизации;

- формирование владения организационными и коммуникативными навыками;

- обучение работе в команде.

К особенностям формирования профессии специалиста в области молодежной политики, на наш взгляд, можно отнести следующие:

- специалист является одновременно и управленцем;

- он должен иметь психолого-педагогические знания, навыки и опыт;

- профессия «Специалист по работе с молодежью» предполагает наличие навыков социального проектирования и навыков непосредственной работы с клиентом, поскольку работа с молодежью - это в том числе и помощь в решении конкретных

проблем молодого человека (юридических, воспитательных, экономических и др.).

Университет, планируя перспективу развития дополнительного профессионального образования, сформировал отдельный сегмент для специалистов, работающих в молодежной политике, посредством образовательной услуги, предлагаемой факультетом повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Основные направления дополнительного профессионального образования:

- профессиональная переподготовка, дающая право на ведение профессиональной деятельности в области молодежной политики (объем программы не менее 500 аудиторных часов);

- повышение квалификации (краткосрочные курсы и семинары объемом до 72 часов, курсы объемом от 72 до 100 часов и длительные курсы объемом свыше 100 часов);

- организация образовательных стажировок для руководителей и специалистов сферы молодежной политики;

- методическое сопровождение и консультационные услуги в системе дополнительного профессионального образования;

- подготовка и участие в аттестации руководителей и специалистов молодежной сферы;

- проведение образовательных семинаров и курсов для участников кадровых молодежных программ, таких как «Молодежное Правительство ЯО»;

- разработка и экспертиза образовательных программ сферы молодежной политики;

- участие в программах региональной молодежной политики.

Данные направления деятельности позволили создать эффективную систему регулирования профессиональной компетентности специалистов сферы молодежной политики Ярославского региона. Результатом работы такой системы стало формирование личности специалиста в сфере ГМП, конкурентоспособной в изменяющемся обществе. Основная системы обеспечения компетентными кадрами состоит в том, чтобы способствовать развитию и реализации потенциала молодежи в интересах

России, которая может быть выполнена только в тесном сотрудничестве и координации деятельности всех уровней власти и заинтересованных общественно-политических объединений.

Система непрерывного профессионального образования работника сферы молодежной политики дает общий импульс дальнейшему развитию взаимодействия науки и опыта практической деятельности слушателей. Совершенно очевидно, что создаваемая система непрерывного образования специалистов различных структур молодежной сферы запускает внутренние личностные механизмы саморазвития слушателей и активизирует проявление ими инициатив в сфере молодежной политики.

С нашей точки зрения, сегодня перед руководителями молодежной сферы региона в области развития кадрового потенциала встают следующие задачи:

- создать условия для повышения компетентности специалистов сферы ГМП всех уровней;

- разработать социальные показатели в области молодежной политики, определяющие количество учреждений и специалистов, необходимые и достаточные для работы с молодежью в регионе;

- внедрить единые критерии эффективности реализации государственной молодежной политики;

- содействовать формированию эффективного социального партнерства на основе межведомственного взаимодействия;

- создать условия для повышения общественно-политической активности молодежи;

- осуществлять регулярный мониторинг индекса социально-политического самочувствия молодежи с целью гибкого реагирования на возникшие проблемы.

Решение данных задач будет направлено на развитие профессиональной компетентности специалистов молодежной сферы, способствовать широкому вовлечению молодежи в экономическое и общественно-политическое пространство региона.

© М.В. Соколова

Работа с вещественными источниками как метод развития исторической памяти школьников

Для школьников часто организуются экскурсии в краеведческие музеи, в которых представлены предметы быта. Во многих школах успешно действуют школьные исторические музеи, созданные не только благодаря подвижничеству учителей, но и при непосредственном участии самих школьников. Использование экспонатов музеев в обучении вызывает интерес у учащихся, создает положительный эмоциональный фон. К сожалению, посещая музеи, учащиеся чаще всего играют роль пассивных наблюдателей и слушателей. Достижения современной музейной педагогики, направленные на развитие активности и творческих способностей школьников, учитываются учителями совершенно недостаточно.

Между тем, работа с вещественными источниками помогает решить задачи социального воспитания школьников, позволяет им в доступной форме усваивать исторический опыт прежних поколений, проявлять активность и учит взаимодействовать между собой. Человек, адаптированный к окружающей социальной среде, способен контролировать окружение и самого себя. Работа с предметами учит этому. Работа с вещественными источниками отражает деятельностный подход, занимает видное место в современной педагогике. Работа с артефактами дает школьнику возможность реализовать потребность в деятельности, усиливает познавательный интерес.

Теоретической основой для обоснования важности использования вещественных источников в целях развития личности школьников являются труды выдающегося американского философа и педагога Д. Дьюи. Его нередко упрекали в том, что он недооценивает значение умственного образования, хочет, чтобы школа превратилась в институт по подготовке детей к практической жизни. На самом деле Д. Дьюи разработал новую философию образования, суть которой состоит в воспитании

интереса к знанию как к средству разрешения жизненных проблемных ситуаций. Каждая школьная дисциплина должна преподаваться так, по мнению Д. Дьюи, чтобы учащиеся поняли полезность знаний для будущей взрослой жизни. Благодаря работе с вещественными источниками учащиеся вырабатывают свой опыт на практике.

Д. Дьюи считал, что в преподавании должен произойти переход от формы рассказа, от обсуждения вопросов к самостоятельной постановке вопросов. «Положения, относительно которых возможно различие мнений, спорные места, где опыт, мышление и т. д. могут быть применены с успехом для дела»[1]. Это положение актуально и в наше время, ведь речь идет фактически о том, что сегодня называют критическим мышлением. Уместно отметить, что в концепции Д. Дьюи вещественным предметам отводится особое место. В его классической работе «Психология и педагогика мышления» рассмотрены игра, работа и родственные формы деятельности. В игре детей нет соответствия между вещью и тем, что они себе представляют, ребенок может играть в поезд из стульев. По мере развития ребенка идеи, вызываемые вещами, приобретают известное соответствие с реальными предметами. Игра представляет собой переходный этап к работе. В ходе действий с предметами настанет время, «когда дети должны с достаточной определенностью осознать цели и последствия, чтобы те могли направлять их поступки, и должны приобрести специальное умение выбирать и организовывать средства для достижения этих целей»[2].

На важность использования предметов для развития детей указывали известные психологи. Швейцарский психолог Ж. Пиаже показал: творческим является такое мышление, которое предполагает, что на один вопрос может быть дано несколько правильных ответов.

Известные советские психологи П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин отмечают, что основой для развития познавательной деятельности Пиаже считает «внешнее предметное действие необходимым и рассматривает его как конструктивный элемент мышления». Как подчеркивал Пиаже, изучение одной только словесно выраженной мысли с помощью вопросов к ребенку при отсутствии конкретных предметов, манипулируя с которыми тот

бы мог выразить свой ответ, может дать весьма несовершенную картину познавательной структуры и развития.

Учение Пиаже было особенно востребовано в образовательной практике на Западе в конце 60-х гг. XX в., когда возникла концепция «новой школы», одним из главных принципов построения которой было обучение от жизни, а не от книги. В эту концепцию логично вписывается идея широкого использования потенциала музеев.

В настоящее время в музейной педагогике утвердился подход, согласно которому знакомство с музейными экспонатами имеет не только эстетическое, но и социальное значение. М. Харрисон так разъясняет это положение. Рассматривая прекрасную греческую вазу, дети могут быть под впечатлением от ее формы, окраски, древности. Но если обсуждаются вопросы о том, как она была изготовлена и как ее использовали, если предлагается сравнить ее с бутылками и кувшинами, имеющимися у детей дома, то это способствует развитию у школьников критического отношения к предметам, которые они покупают и используют. Так происходит развитие исторической памяти, выражающееся в приобретении социального опыта.

Наличие предмета и правильно заданные вопросы развивают наблюдательность, умение оценивать. При этом обсуждение основывается на сформулированных и обоснованных аргументах. Узнаете ли вы это? Как это можно описать? Как это использовали? Для чего?

Сегодня музеи и то, что они показывают, позволяют понять, что прошлое имеет для нас ценность. Исходя из такого понимания задач музейной педагогики, современные музеи все более широко используют разного рода программы, которые призваны поощрять активность юных посетителей, оживить прошлое путем вовлечения детей в интерпретацию. Музеи становятся школами социальной жизни, дети осваивают социальный опыт предков, собственноручно выполняют трудовые операции. Большой интерес у школьников вызывает изготовление предметов «под старину», например кукол в старинной одежде.

Работа с вещественными источниками дает возможность наглядно представить, как люди адаптировались к социальным обстоятельствам, как они отвечали на вызов социальной среды.

Библиографический список

1. Дьюи, Дж. Школа и общество [Текст]. - М., 1925. - С. 115-116.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст]. - Берлин, 1922. - С. 144-145.
3. Соколова, М. В. Работа с вещественными источниками на уроках истории [Текст] // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2006. - № 6. - С.19 - 25.

УДК 37.013

© М. А. Зайцева

Школа и комсомольская организация как главные институты воспитания социальной активности старшеклассников в 50–80-е годы

Установки на социальную деятельность, на общественное познание и коммуникацию формируются в школе. Школа – это основное государственное образовательное учреждение, ответственное за воспитание подрастающих поколений. «Школа аккумулирует все воздействия среды в целом. Она сочетает в себе общее, особенное и единичное: общее – как тип социалистической системы воспитания; особенное – характерное для школы данного региона и единичное – свойственное данному составу учителей и учащихся» [3. С. 88].

К её задачам в 50-80-годы относились вооружение подрастающих поколений системой знаний, умений и навыков; формирование у них основ коммунистического мировоззрения и нравственности; выработка определённых навыков общественного поведения. Свои задачи советская школа решала, реализуя государственную программу обучения и воспитания. Советская школа ставила перед собой задачу подготовки человека к участию в общественной жизни трудового коллектива, предприятия, страны. Эти навыки закладывались с первых классов, когда дети учились руководить каким-либо участком работы, исполняя роль старосты, звеньёвого, ответственного за сбор макулатуры, за озеленение класса, были вожатыми октябрятской звез-

дочки, пионерского отряда, председателями совета отряда или дружины. Исполнение этих ролей формировало ответственность за себя и за дела одноклассников, за класс или всю школу.

Воспитанию социальной активности была призвана помочь **политическая пропаганда в школе**, осуществлявшаяся, в частности, через ознакомление старшеклассников с текущими событиями в жизни страны, с внешней политикой Советского Союза, с важными событиями за рубежом, проблемами коммунистического строительства, достижениями национально-освободительных и молодежных движений и пр. Формой такой работы была **политинформация** – обязательная в советской школе и проводимая самими учащимися.

Воспитание социальной активности школой осуществлялось в процессе урочной и внеурочной деятельности старшеклассников. К последней относились, к примеру, следующие традиционные для советской педагогики формы.

– Кружковая работа. Это традиционная форма объединения детей по интересам с преобладающей предметно-практической деятельностью, когда с группой по специальной программе работает один педагог. На базе советских школ действовали предметные, художественно-эстетические, натуралистические, технические, спортивные и другие кружки.

– Клубная работа. Это особое объединение детей, решающее комплекс воспитательных и досуговых задач, более организованное, чем кружок: его отличает обязательное название, символика, традиции, правила жизни коллектива. Ему также присущи массовость и наличие самоуправления [1].

– Работа школьного музея. Как известно, музей – это не просто собрание экспонатов определённой тематики, это ещё и центр пропагандистской и воспитательной работы, помогающей глубже понять сущность отдельных явлений или процессов.

– Конкурсы и смотры (например, конкурсы плакатов по теме борьбы с курением или алкоголизмом, Всероссийский конкурс «За Ленинское отношение к природе», смотры строя и песни, Всесоюзный смотр спортивной и оборонно-массовой работы и т.д.).

– Экспедиции и походы. Участие в них стимулировало развитие организаторских умений, навыков работы с

людьми, помогало приобрести разнообразный опыт общественной, социально-политической деятельности. Широкую известность получили экспедиция "Моя Родина - СССР", походы по местам революционной, боевой и трудовой славы.

– Соревнования. Они способствовали самоутверждению личности и её общественному признанию, что повышало активность в общественно полезных делах, а также стимуляции личной заинтересованности в своём индивидуальном успехе и в успехе всего коллектива, совершенствованию своего труда и обмену опытом (к примеру, спортивные и трудовые соревнования, т.е. соревнования по сбору металлолома, макулатуры или по сбору средств на строительство различных объектов).

– Ученические производственные бригады (УПБ). Так, в школах Ярославской области они стали создаваться с начала 50-х годов. На протяжении многих лет члены бригад помогали колхозам и совхозам выращивать и собирать урожай. В архивных документах указано, что уже в 1959 году был проведён 1-й областной слёт членов УПБ, на выставке которого были представлены экспонаты 114 школ – отчёт о проделанной работе. В Постановлении бюро Ярославского сельского обкома ВЛКСМ от 22 сентября 1964 года «Об итогах социалистического соревнования ученических производственных бригад» отмечено, что в области имелось 170 УПБ и 150 звеньев с общим количеством учащихся около 30 тысяч и закрепленными за ними 3118 га различных сельскохозяйственных культур. Важно, что большинство школ и трудовых объединений школьников ставили опыты по заданию учёных и специалистов сельского хозяйства, т.е. вносили свой осознанный вклад в развитие этой отрасли.

Разумеется, данный перечень форм работы далеко не полон.

Система воспитания социальной активности в советском государстве пользовалась целым комплексом средств, среди которых, прежде всего, необходимо выделить **материальные, программные и информационные.**

Но специфика советской школы такова, что её работа неотделима от деятельности пионерской и комсомольской организаций, и порой очень сложно определить грани, отделявшие

один институт от другого. Комсомольская организация, комитет и актив комсомола возглавляли всю общественную жизнь учащихся школы. А потому в воспитании социальной активности старшеклассников школьному комсомолу отводилась особая роль. Он оказывал решающее влияние на формирование личности юношей и девушек. Основная функция организации сводилась к воспитанию гражданственности у молодёжи, приобщению её к жизни социалистического общества. Являясь организацией всесоюзной, объединяя молодёжь различных социальных групп и возрастов, работая под прямым руководством партии, она обладала специфическими возможностями приобщения своих членов к разнообразной общественно-политической, идеологической, трудовой, познавательной и прочей деятельности, а также для организации влияния старших поколений на младшие и формирования активной позиции своих членов.

Школьный комсомол выступал одним из главных факторов воспитания социальной активности старшеклассников, так как его влиянию были подвластны почти все сферы их жизни, и прежде всего – учеба, труд, общественная работа и досуг. А поскольку учёба – основной вид деятельности учащихся, то направленность комсомольской работы в школе определяло гармоничное сочетание учения с общественно полезным и производительным трудом, с идейно-политическим и нравственным воспитанием [2].

В документах ЦК ВЛКСМ тех лет подчеркивалось, что для миллионов юношей и девушек школьная комсомольская организация является первым этапом комсомольской биографии. Поэтому от того, как работает школьный отряд комсомола, во многом зависело, каким будет комсомольское пополнение предприятий, колхозов и совхозов, учреждений, специальных средних и высших учебных заведений, воинских частей.

Нельзя не рассмотреть и функции этой организации в школе. Воспитательная функция комсомола заключалась в создании объективных предпосылок к перестройке позиции школьника, ориентируя его на гражданские и нравственные ценности через включение в деятельность.

В систему **трудового воспитания** юных комсомольцев входили всесоюзные комсомольские акции, также проводившие-

ся по решению ЦК комсомола, например, субботники и воскресники, трудовые десанты, работа по организации самообслуживания под девизом «Школа — наш дом, мы — хозяева в нем», Всесоюзное соревнование комсомольских и пионерских организаций по сбору бумажного сырья, вторичных полимерных материалов под девизом «Миллион — Родине!», Всесоюзная операция «Живи, книга!» и многое другое.

Школьные комсомольские организации активно участвовали и в работе **по профессиональной ориентации** подростков и старшеклассников, характерными формами которой были: встречи с ударниками труда, производственные экскурсии, дни открытых дверей, лектории по науке и технике, летописи предприятий, конкурсы по профессиям, слеты выпускников средних школ.

Всей своей работой во внеучебное время они должны были дополнять и углублять знания, которые учащиеся приобрели на уроке, развивать и направлять их интерес к политическим и идеологическим вопросам, воспитывать потребность понять законы общественного развития и активно участвовать в общественно-политической жизни.

В ходе анализа литературы и опыта конкретных образовательных учреждений мы пришли к заключению, что внеучебная работа в школе в большей мере осуществлялась через комсомольские организации, игравшие авангардную роль в жизни ученического коллектива и помогавшие педагогам в решении учебно-воспитательных задач. Комсомол помогал педагогическому коллективу активно формировать у юных поколений марксистско-ленинское мировоззрение, бороться за качество знаний учащихся, повышать личную ответственность каждого комсомольца за учебу.

Резюмируя представленный материал, можно сделать несколько обобщений. Подготовка старшеклассников к новому уровню социальных обязанностей осуществлялась пионерской, комсомольской организациями и школой, что позволяло формировать у выпускников определённые черты и свойства личности, востребованные советской общественной системой. Успех работы по повышению социальной активности школьной молодежи во второй половине XX века зависел от единства и слаженности

действий всех воспитательных субъектов, но именно школа и общественно-политические организации являлись важнейшими в данном ряду. Задача воспитания социальной активности в советском государстве ставилась перед ними на протяжении всего периода 50-80-х годов. Тем не менее, её понимание отличалось в соответствии с развитием социалистического общества и государства.

Комсомольская организация выступала активным помощником педагогического коллектива в поиске творческих форм и методов воспитательного процесса. Богатство и разнообразие сфер и форм деятельности комсомола обеспечивало накопление опыта социальных отношений и организаторской деятельности старшеклассников. Их практическая работа в организации помогала формировать мировоззрение, активную жизненную позицию, навыки конкретной деятельности и потребность действовать с учётом общественных интересов и на их благо. Комсомольская организация, в большинстве случаев, создавала условия для успешного становления юных граждан, но не была лишена отдельных недостатков (огромное влияние идеологии, организованность, излишняя парадность и т.д.).

Однако нельзя забывать, что вступление человека в социальные связи происходило не только в школе и в работавших на её базе комсомольской и пионерской организациях. Поэтому в дальнейшем исследовании будет проведен историко-педагогический анализ воспитания социальной активности старшеклассников в условиях внешкольных учреждений в 50-80 годы XX века, где, выявив место данных учреждений в воспитании социальной активности старшеклассников и рассмотрев эту деятельность на примере Ярославской области, мы определим возможности использования советского опыта в соответствующей современной педагогической практике.

Библиографический список

1. Герасимова, Л.А. Воспитание социальной активности детей в учреждении дополнительного образования [Текст]: дис. ... канд.пед.наук. - Оренбург, 2003. – 151 с.

2. Кондратьева, С.В. Формирование личности учащихся старших классов в процессе общественной работы [Текст]: автореф. ... канд.пед.наук. - Л., 1958. – 18 с.

3. Мальковская, Т.Н. Социальная активность школьников [Текст] - Л.: Знание, 1978. - 36 с.

УДК 37.013

© П.В. Луппова

Самовоспитание старшеклассников как социально-педагогическая проблема

Молодежь в нашей стране оказалась сегодня в кризисной ситуации. Вместе с крушением системы общественного строя и нравственных идеалов рухнули многие традиционные нормы и способы поведения. Уходят в прошлое казавшиеся вечными критерии жизни. Происходит резкая переоценка ценностей. Молодежи приходится адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни. Необходимо помочь подрастающему поколению стать субъектами культуры, исторического процесса, творцами собственной жизни.

Школа как наиболее важный институт воспитания не всегда справляется со своей социализирующей функцией – обеспечить подрастающее поколение необходимой ориентировкой и средствами самоопределения в трудовой, социальной, политической и экономической жизни, создать условия для эффективного процесса самовоспитания, в котором человек делает себя субъектом воспитания, самообразования и нравственного, эстетического, физического совершенствования. Отсюда большинство негативных явлений в молодежной среде: асоциальное поведение, алкоголизм и наркотизм, отчуждение от труда, пренебрежение к культуре своего народа, отсутствие интереса к жизни.

Методы школьного обучения и воспитания зачастую отличаются авторитарностью и не обеспечивают ребенку свободу выбора вида деятельности, его содержания и способов участия в

ней. Дети и подростки пассивны, у них слабая мотивация на учебу, организацию своего досуга.

Между тем, общество нуждается в высокообразованных, инициативных и предприимчивых молодых людях, способных творчески реформировать наше общество, усилить интеллектуальный потенциал страны, восстановить русскую духовную культуру. Поэтому выпускники средней школы должны быть подготовлены к новым общественным отношениям: социально защищены, быть нравственно стойкими, социально закаленными, чтобы противостоять всякого рода соблазнам; быть подготовлены к встрече с трудностями в условиях конкурентной деятельности; быть здоровыми физически и психически. И главное – они должны быть способны к саморазвитию, к непрерывному совершенствованию самих себя. Современное общество требует воспитания человека действия; при этом наиболее значимыми чертами такого человека являются предприимчивость, инициатива, живой характер, деловая направленность, умение общаться с людьми. Основным отличием конкурентоспособной личности является мотив достижения, преодоления. Для нормального участия в конкурентной борьбе человек должен ощущать необходимость в самовоспитании. Педагоги, осознавая важность самовоспитания старшеклассника, не всегда умеют инициировать активность школьников, и воспитательная работа часто носит формальный характер. Как правило, в школе учат, в детских лагерях развлекают, а сущность самовоспитания состоит во включении старшеклассников в разнообразную разумно организованную деятельность, способствующую овладению системой социальных ролей, инициирующей самовоспитание.

Именно в старшем школьном возрасте человек осознает необходимость самовоспитания, поэтому важно включить старшеклассника в деятельность, способствующую самовоспитанию.

Эффективность самовоспитания во многом зависит от средств и способов организации деятельности, но не любая деятельность, как показывает опыт, способствует самовоспитанию старшеклассников.

В последнее время вновь стали возобновляться забытые формы организации деятельности детей и, прежде всего, в учреждениях дополнительного образования, на базе которых во мно-

гих регионах нашей страны создаются школы актива, основной целью которых является создание условий для успешной социализации подрастающего поколения, развития лидерских, организаторских способностей. Подобные условия создавались в свое время в таких лагерях, как «Товарищ» Курской области, «Комсорг ПТУ» Костромской области, «Абитуриент» Ярославской области, в основе работы которых лежали принципы гуманистического отношения к детям, развития самостоятельности и самоуправления, социальной активности, социального закалывания. Специфика школы актива состоит в организации условий, стимулирующих процесс самовоспитания старшеклассников, что является залогом успешной социализации.

Одной из главных задач воспитания человека является его социальное самоопределение, которое зависит от реализации двух важнейших условий.

Первым из них является обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения, то есть возникновение у них личностного состояния по отношению к деятельности, несущего в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным – отношение личности к данной деятельности.

Вторым условием является самореализация детей в процессе социального взаимодействия. Предполагается предоставление возможности ребенку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими, когда важны осознание цели и значения деятельности для личного саморазвития, учет осознанности каждым ребенком своего «Я», наличие четких и ясных перспектив в той деятельности, в которую ребенок включается.

В гуманистической педагогике ребенок - главный субъект воспитания, отсюда важным условием его развития является самовоспитание, которое предполагает целенаправленные действия самого воспитанника.

Проблемой самовоспитания занимались и занимаются многие педагоги и психологи (А. Г. Ковалев, А. И. Кочетов, Ю. М. Орлов и др.). Предлагаются новые подходы к воспитанию молодых людей, готовых в будущем к плюрализму мнений, имеющих свою точку зрения, доказываются преимущества са-

мовоспитания в развитии человека. Однако устоявшегося определения такой категории педагогики, как «самовоспитание», нет. На основе анализа психолого-педагогической литературы попытаемся представить наиболее полные, на наш взгляд, определения самовоспитания.

В «Педагогическом словаре» для студентов высших и средних педагогических учебных заведений (А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова) самовоспитание трактуется как «сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Главным условием самовоспитания является наличие истинного знания о себе, правильной самооценки, самоосознания, четко осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. Самовоспитание находится в неразрывной взаимосвязи с воспитанием» (5. С. 132).

«Дефектологический словарь» дает такое определение: «самовоспитание – деятельность человека, направленная на развитие у себя положительных нравственных качеств. Такая деятельность возникает тогда, когда у человека вырабатывается способность анализировать свои поступки и ставить перед собой общественно значимые цели. Стремление к самовоспитанию появляется обычно в подростковом и юношеском возрасте. Правильное направление в индивидуальном самовоспитании учащихся зависит от высокого уровня воспитательной работы, идейной направленности» (3. С.345).

В «Сборнике социально-педагогических задач-проб» самовоспитание рассматривается как «осознанная целеустремленная деятельность личности, направленная на выработку, совершенствование или изменение качеств в соответствии с собственными ценностными представлениями и социальными ориентациями, интересами, целями, складывающимися под воздействием условий жизни и общественного воспитания».

Когда же возникает потребность в самовоспитании? Согласно мнению американского психолога А. Маслоу, путь к осуществлению потенциальных возможностей человека открывается лишь после удовлетворения его насущных потребностей: физиологических (в еде, сне и т. д.), потребностей в защищенности (укрыться в убежище, избежать опасности, обеспечить зав-

трашный день), потребностей в хорошем отношении (быть любимым, принятым в определенном обществе, принадлежать группе, в которой с тобой считаются, и т. п.).

Если потребности этих трех категорий удовлетворяются, то у личности возникают новые черты и качества, невозможные прежде: уверенность в своих силах, вера в людей, оптимизм, стремление к осуществлению полезных целей, жизнерадостность и т. д.

Особо выделяются высшие человеческие потребности – социальные и духовные, которые представляют собой источники самодвижения человека, потребности улучшения личностью самой себя, самосовершенствования.

Стихийно человек на протяжении всей жизни стремится к саморазвитию: детское «Я сам!». Саморазвитие – это объективный процесс, не зависящий от разума и воли человека. С возрастом оно перерастает в самовоспитание – управляемое самой личностью саморазвитие. Это происходит тогда, когда саморазвитие становится подконтрольно сознанию, когда ребенок все более сознательно начинает участвовать в самосовершенствовании своего «Я».

В процессе учебной, трудовой, общественной деятельности достигается определенный уровень сознания и самосознания – познание и оценка человеком самого себя как мыслящего, чувствующего и деятельного субъекта. Самосознание предполагает эмоционально-ценностное и деятельностно-регулятивное отношение к себе. Ведущим познавательным механизмом самосознания является рефлексия – осмысление и обоснование собственных предпосылок. У человека возникает и развивается способность к самоанализу, самонаблюдению, самооценке, осознается необходимость достижения соответствия своих личных качеств требованиям общества, появляется стремление к самосовершенствованию, главным условием которого является процесс самовоспитания.

Самовоспитание предполагает умение человека самостоятельно вырабатывать правильную линию поведения, давать ему критическую оценку, сравнивать с тем поведением, которое предполагается эталоном. Самовоспитание предполагает и активную деятельность интеллекта. Работа над собой требует ак-

тивного управления своим поведением. Надо выбирать цель и добиваться ее осуществления, планировать весь образ жизни, любую свою деятельность так, чтобы она развивала силы и способности. Нужно активизировать свою деятельность (самостоятельность, целеустремленность), сдерживать себя (выдержка, самопринуждение), регулировать свое поведение (самоприказ, самоосуждение, самоодобрение). Процесс самовоспитания – волевой процесс, так как предполагает наиболее полное применение всех духовных сил и способностей. Обязательными элементами самовоспитания являются *постановка цели, волевое усилие, самоанализ, самоконтроль*. Как и воспитание, самовоспитание достигает цели, если оно вызвано потребностью в самосовершенствовании, когда достигнут определенный уровень в самопознании, выработана способность к самоанализу, осознается необходимость соответствия личности и своего поведения требованиям общества.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что *самовоспитание – это высшая форма участия в собственном развитии, сознательная и целеустремленная работа человека, направленная на саморазвитие, самообразование, совершенствование положительных и преодоление отрицательных личностных качеств*.

К сожалению, в практике не всегда учитывается собственная инициативность растущего человека, его субъектная позиция. В этом причина неоптимальных результатов воспитательного взаимодействия взрослых и детей, которое не приводит к возникновению «педагогического резонанса». Это понятие ввел в педагогику Ю. К. Бабанский: наивысшие возможные результаты возникают только тогда, когда любые воздействия учителей начинают совпадать с собственными усилиями ребенка по своему воспитанию (7).

Отсюда возникает такая логика понимания воспитания: не только как внешняя по отношению к ребенку деятельность, а как процесс и результаты деятельности и самого ребенка по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности, личной заботы, личной ответственности и личных заслуг и неудач, то есть воспитание как целенаправленный процесс формирования личности не может быть эффективным,

если не обращено к личности воспитанника, к созданию условий для развития его внутренних потенциальных возможностей.

Стремление к развитию заложено в самой природе человека, которое постепенно превращается в стихийное самовоспитание подростка, а потом, в старшем школьном возрасте, в целенаправленное, осознанное совершенствование себя.

Старший школьный возраст - это возраст интенсивного формирования мировоззрения; у старшеклассников уже не только достаточный запас знаний, но и отчетливо проявляется стремление и возможность к их систематизации, упорядочению.

Человеку, а молодому человеку особенно, важно, чтобы он сам достигал необходимых высот, совершенствовал личностные качества, свое поведение. Он сам должен попробовать свои силы, сам найти выход из сложной ситуации, радоваться победам и огорчаться в случае неудачи.

В юности человек впервые ставится перед сознательным выбором жизненного пути, выбором своего будущего социального положения и способов его достижения. Именно в этом возрасте возможно самонаблюдение (фиксация динамики собственного развития), самоопределение (сознательный выбор и утверждение собственной позиции), самооценка (оценка своих возможностей, качеств и места среди людей), самоотчет (анализ собственной деятельности и ее результатов), самовнушение (воздействие на собственную психику), самоорганизация, самонастрой, самоприказ, саморегуляция и как итог – самоконтроль и самоанализ, что является основными приемами самовоспитания личности.

Самовоспитание на разных этапах развития имеет свои особенности. Так, в подростковом возрасте характер самовоспитания неосознанный. Не занимаясь самовоспитанием сознательно, подросток нередко разочаровывается, у него «опускаются руки», исчезает желание прилагать усилия для изменения своей личности. Выработка положительного качества личности для него оказывается намного сложнее, чем простое присвоение качества посредством совершения соответствующего поступка, на что зачастую и рассчитывают самовоспитывающиеся подростки. Возможности воспитывать себя снижаются из-за недостаточной осознанности этого процесса в переходном возрасте.

В юношеском возрасте процесс осознания качеств личности углубляется: «... у старшеклассников уже отчетливо проявляется стремление и способность мерить другую личность самым высоким «эталонном» - пытаться определить, насколько в ней развиты качества личности...» (4. С. 29). Старшеклассник осознает формируемое в себе качество как специальный объект воспитания, оценивает свои поступки как акты совершенствования собственной личности, отчитывается перед собой в том, что, совершая поступки, сам себя воспитывает. Характерными становятся высказывания типа: «Я хочу воспитать у себя волю, настойчивость. Для этого я разработал список дел и тщательно выполняю свои обязанности», «Я взял за правило доводить каждое дело до конца».

Разумеется, в юношеском, как и в подростковом возрасте возможны нежелательные явления в самовоспитании, отрицательно сказывающиеся на нравственном развитии молодых людей. Поэтому важно организовать такие условия, в которых старшеклассник сможет оценить свое поведение, возможности, направить внутренний потенциал на совершенствование самого себя.

Среди множества форм эффективной организации процесса самовоспитания старшеклассников особое место занимает школа актива, приоритетными функциями которой являются развитие и социализация ребенка.

Библиографический список

1. Волохов, А. В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики) [Текст]: монография. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1999. - 270 с.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и исследователей) [Текст] / ред.-сост. Е. И. Соколова; под общ. ред. Н. Л. Селивановой. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - 336 с.
3. Дефектологический словарь [Текст] / под. ред. А. И. Дьячкова. - М.: Педагогика, 1970. - 504 с.
4. Иванов, И. П. Звено в бесконечной цепи [Текст]. - Рязань, 1994. - 131 с.

5. Коджаспирова, Г. М., Коджаспирова, А. Ю. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 176 с.

6. Лекомцева, Е. Н. Воспитательная система школы как фактор социального становления старшеклассников [Текст]: дис. .. канд. пед. наук. – Ярославль, 1998. - 19 с.

7. Управление качеством образования [Текст]: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. - 448 с.

УДК 37.013

© И.Н. Марков

**Анализ политических предпочтений участников
панк-рок субкультуры через интервью в самиздате
и тексты песен**

Сложность выделения политических предпочтений участников панк субкультуры через интервью и анализ текстов заключается в том, что данная субкультура является одной из самых динамично развивающихся на сегодняшний день. Она имеет множество подразделений, а они, в свою очередь, образуют всё новые подкультуры на стыке иногда совершенно отличающихся по содержанию и по внешней атрибутике субкультур. Существует ещё несколько факторов, определяющих сложность данного анализа: отношение к каким-либо вопросам часто зависит непосредственно от мировоззрения участников движения, их возраста, образования и т.д.; музыкальные пристрастия очень часто меняются, а самое интересное, что самый политически подкованный панк, к примеру, может в интервью радикально заявить о своих взглядах, но его музыкальные предпочтения будут вполне «аполитичны» и наоборот.

Политизированность текстов музыкальных групп, которые представляют субкультуру панк-рока, проявляется не только в отношении их к власти и к политике в традиционном смысле этого слова, но и в отношении к другим актуальным сейчас на-

правлениям активистской деятельности. Здесь мы воспользуемся критериями, по которым постараемся проследить, в чём именно состоит политическая направленность панк субкультуры России и некоторых стран СНГ:

- Отношение непосредственно к политике: к действующей власти, к контролю, к СМИ.
- Отношение к капитализму как к экономической системе.
- Самоидентификация с политическими течениями.
- Насилие, милитаризм, отношение к войне.
- Отношение к религии.
- Фашизм/антифашизм.
- Участие в независимых социальных инициативах.
- Отношение к дискриминации по половому признаку и к гомосексуализму.
- Экология, зоозащита.

1) Отношение к политике, к власти, к СМИ:

Критика власти – это, наверное, один из важнейших пунктов, по которому можно определить уровень политизации какой-либо субкультуры. Больше всего в такой критике преуспели традиционные панк-рок группы. Для примера можно привести фрагмент из текста песни «Власть тирании» московской группы Terpincode: «Система едет прямо, всех давит под собою, указы и законы достанут нас с тобою. Верхушка жировала: икра, сигары, вина. Страна их содержала, а люди гнули спины». Формулировки и сравнения, которые используют панки, обычно создают ярко-негативный образ людей, стоящих у власти. Вот ещё несколько примеров таких образов из текстов этой же группы: «На костяном диване, на человеческой коже заплывшими глазами глядят на мир вельможи»; «ковшами загребущими к кормушке приросли»; «звери бродят по планете в человеческих телах» и др.

Правда, как это ни парадоксально, многие панк-группы, намекая в своих текстах на свои оппозиционные по отношению к власти настроения, в интервью могут заявить, что к политике никакого отношения не имеют. Ярким примером такой группы можно назвать Партию Безвластия (г. Москва). Несмотря на чёткий политический акцент в названии и тексты о свержении

строю, на вопрос «...вы не относите себя ни к ультралевым, ни к ультраправым?», музыканты ответили: «Нет, не относим. Ни к тем, ни к другим». Далее в этом же интервью участники группы попросили закрыть тему политики и предложили поговорить о чём-нибудь «нормальном» [1. С. 30].

Также не остаётся без внимания любой уклон властей в сторону тоталитаризма и авторитарности, так как стремление к индивидуальности является одним из проявлений личностной свободы современной молодёжи. Часто в текстах песен встречаются образы, характерные для антиутопий, например, в песне «Бумажный контроль» группы Cut`n`Run (г. СПб) мы находим такие слова: «строгий режим», «монотонная жизнь», «со штрих-кодом на лбу», «без проявления эмоций», «система желает украсть твою индивидуальность», «контроль», «безликая толпа», «отняли имя и присвоили номер», «ломаю судьбы, ставя их на конвейер», «превратив лицо в серую массу» и т.д. Отношение к манипулированию и внешнему вмешательству «системы» можно также проследить по текстам: у группы Рикошет (г. Москва) контроль сравнивается то с радаром, то с «невидимой рукой, прижимающей ко дну», то с цепями; в текстах группы Sandinista! (г. СПб) он отождествляется с клеткой, с удушением; также многие группы используют слова «марионетка», «плен», «сковать» и др. Кроме того, очень часто встречаются эмоциональные призывы, направленные на преодоление контроля и манипуляций: у группы Гаррет (г. СПб) в песне «Бей на поражение» встречаются лозунги «Вставай с коленей!», «Не будь игрушкой власти!», «Поддай свой голос – ответь протестом Им!», «Ты должен сражаться, ты должен быть сильней!»; у группы For The Cause (г. Пушкин) в песне «Открой глаза» имеются такие призывы, как: «Открой глаза, оглянись!», «Остановись!», «Задумайся!».

Средства массовой информации, играющие главную роль в распространении официальной идеологии и её внедрении, также не ускользают от критического взгляда многих музыкальных групп. К примеру, уже упоминавшиеся Cut`n`Run посвятили проблеме информативного контроля целую песню «Телемертвецы», в которой говорится о навязчивости телевидения и о транслируемом насилии: «Прямо, как в том кино, мне задрали веки и

заставили смотреть бесконечный выпуск новостей. Впились в кожу провода, и нельзя закрыть глаза. Больше не могу смотреть! Теле-войны, теле-смерть... Куда я попал? Переключите канал!» С осуждением развлекательной и контролирующей функции телевидения выступает хардкор-панк группа Вышка! (г. Северодвинск): «Просто встань с дивана и включи мозги, выруби ТВ, открой глаза и уши! В тебя пихают бесполезную чушь, заставляют жить по их стандартам. Покажи им свою оппозицию, так чтоб им нечего было сказать!»

2) Отношение к капитализму как к экономической системе:

Капитализм, являясь ведущей экономической системой, регулирующей человеческие отношения, вызывает у панков отторжение и агрессию, так как порождает иерархию, власть денег и неравенство. Поэтому часто проводятся панк-фестивали под антикапиталистическими лозунгами, один из них так и называется – «Антикап». Наибольший негатив вызывают у панков последствия капитализма: бедность, отчуждение, безудержное потребление и т.д., и это выражается в их музыке.

Обращаясь, например, к текстам группы Argument 5.45 (г. Москва), в песне «Мёртвый сезон» мы находим характеристики капиталистического общества как безжизненного и фальшивого: «Смерть, смерть, смерть здесь – В бумажных сердцах и фальшивых звёздах. Смерть, смерть, смерть здесь – В глянцевых лицах, жестах и позах. Смерть, смерть, смерть здесь - В толпах ходячих ксерокс-машин. Смерть, смерть, смерть всему – Всему, откуда ушла жизнь».

3) Самоидентификация с политическими течениями:

Совсем немного российских музыкантов прямо говорят о своих политических убеждениях. Несмотря на то, что многие группы активно выступают на концертах в поддержку различных политических инициатив или акций, лишь некоторые позволяют себе говорить об отношении к какой-либо организации или деятельности. Большинство левоориентированных музыкальных групп идентифицирует свои политические убеждения с анархизмом. Их противники с правого фланга чаще всего называют себя патриотами и националистами, реже – нацистами и фашистами. Стоит отметить, что бóльшую творческую располо-

женность имеют именно «левые» музыканты, этим объясняется небольшое стилевое разнообразие и ограниченность тем песен у «правых». Также нужно понимать, что в большинстве текстов основной упор идёт не на идентификационную терминологию, а на смысл, на постановку проблемы, поэтому, чтобы узнать, какие убеждения исповедуют музыкальные коллективы, лучше исследовать их интервью в фан-зинах (самиздате).

Чаще всего о своих политических убеждениях говорят белорусские группы. Это, скорее всего, связано с реакцией на «царские» полномочия, которые возложил на себя президент Александр Лукашенко. По словам басиста минской группы Pull Out An Eye, «...вся белорусская сцена развивалась на такой почве, все первые группы были очень политизированы. И всё из-за этого пошло, мне кажется, и сейчас продолжается» [6. С. 39]. Стас Почобут из Deviation (г. Минск), отвечая на вопрос в интервью журналу «Rebel Desire» о своей политической платформе, сказал: «С 1993 года я позиционировался как анархист... Когда чувствуешь сопротивление, появляется уверенность в правоте своих действий, и остановиться тяжело» [10. С. 31]. Вокалист группы Appleshout (г. Минск) – Яким, описывая волнения, связанные с выборами президента Белоруссии, в своём интервью фан-зину Despertar заявил: «...я чётко понял – если бы я не был на тот момент анархистом, то непременно стал бы им. Что касается социально-политической ситуации в стране, то в целом, как известно, в Беларуси применяются авторитарные методы управления, прикрываемые принципами демократии» [4. С. 24].

Один из участников группы Sandinista! через год после убийства их гитариста неонацистами в интервью фан-зину Insomnia выразил свои убеждения словами: «Протестовать и бороться с системой нужно каждый день, каждый час, нужно, чтобы протест вошёл в кровь, стал частью твоей жизни. Только когда большинство людей, называющих себя анархистами, осознает это, публичные протесты и выступления приобретут какой-то смысл» [5. С.37].

Александр Любомудров – вокалист московской панк-хардкор группы Ricochet - в интервью фан-зину Despertar на вопрос о своей политической позиции ответил: «У меня нет никаких фобий по поводу самого понятия «анархия». Я, может

быть, и не люблю называться анархистом, не я первый себя так обозвал... Для меня это действительно какая-то такая абсолютная свобода... Свобода развиваться в обществе, в котором мы все существуем... Для меня анархия – это сообщество взаимного доверия и уважения» [4. С. 34].

Группа Next Round (г. СПб), по-видимому, относит себя скорее к анархическому движению, о чём говорят такие слова из их песни «Мои убеждения»: «Мы дети своей страны, которая забыла нас. Поколение анархии и революции» - здесь нам не совсем понятно, действительно ли эта группа является анархистской, так как слово «анархия» может иметь и значение хаоса, разрухи перестроечного периода, но из следующей песни «Громко и гордо» становится ясно, о чём идёт речь: «На нашей сцене вместе мы поднимаем чёрный флаг».

4) Насилие, милитаризм, отношение к войне:

Насилие и агрессия характерны для музыкальных коллективов, исполняющих более жёсткие разновидности панка (New York – hardcore, beat-down-hardcore, grind core, street punk и т.д.) и для многих нацистских и неофашистских групп. Причем в большинстве случаев агрессия проявляется не только в текстах, но и во внешнем виде и поведении участников групп. Также характерной чертой для коллективов, играющих агрессивные отвлечения панк-рока, является меньший интеллектуальный посыл и больший уклон к прямому действию, а также призывы к решению проблем по мере их поступления, не прибегая к каким-либо идеологиям и стратегиям. Например, группа The Unsubs (г. Киров), играющая как раз New York – hardcore, использует в текстах своих песен массу ненормативной лексики и такие слова и выражения, как: «бей по зубам!», «тупая молодёжь», «выживать в толпе», «готов взорваться», «кровь и слёзы», «просто жечь», «отвращением и гневом переполняет», «террор», «всё разбито всерьёз», «растоптать и разрушить», «сломать», «разорвать», «ненависть», «жизнь напоминает наковальню и молот» и т.п. В то же время музыканты обеспокоены сложившейся в стране ситуацией («И те, кто выше, плевали на нас... разрушили мою страну... народ загнали в нищету»), но видят лишь внешние проявления политики государства, призывая бороться именно с ними, а не с источниками проблем, привычными методами: «мой

прут железный – он лечит всех!), «никого не бойся, никому не верь, жизнь толкай вперёд – входи в любую дверь!»

Для таких стилей, как punk hardcore, old school hardcore, trash core и других «более спокойных» разновидностей панка, а также для музыки хиппи характерно неприятие насилия (по крайней мере, применение его только в случае острой необходимости), но для панка этот пункт относится только к человеку, животным и природе в целом, но не к собственности. Также со стороны почти всех перечисленных стилей музыки, испытывающих на себе влияние политики, ведётся пропаганда ответного насилия по отношению к государственным репрессивным органам.

Вышка! в песне «Достойные сыны» выражает протест против армейской дисциплины и связанных с ней стереотипов: «Твой бог, твой отец или твой император решили, что ты, не впитав аромата воинской части, без формы солдата, не станешь одним из «достойных сынов». Далее в этой же песне акцент переносится на тему войны и незначительности человеческой жизни для её зачинщиков: «Ты - смертник, и рано или поздно твой президент, генерал или бог использует свой детонатор и без твоей воли решит, когда превратить твоё сердце в кусок обгоревшего мяса».

Тема войны и страданий, которые она приносит, для российских музыкантов стала наиболее актуальна после 2-х чеченских кампаний. Антивоенные настроения распространяются на все ответвления панк-рока и, конечно, на творчество хиппи. Например, d-beat-crust группа из Петербурга Distress в песне «Пропаганда» в красках изображает разрушения и ужасы войны, чем выражает отрицательное к ней отношение: «Взрывы бомб и страдания – смерть людей в городах. Цель оправдана смертью – мир утонет в крови. Миллион убитых – итоги войны».

Возвращаясь к теме противодействия репрессивным органам государства, можно сказать, что эта тема по мере «закручивания гаек» становится всё более актуальной. Белорусская crust-группа Vagna (г. Гродно) в песне «Никогда не буду пацифистом» пропагандирует ответное насилие «по отношению, например, к ОМОН-овцам, ППС-никам и т.д.» [9. С. 21], о чём они заявили в интервью журналу «Rebel Desire». Далее в этом же

интервью один из участников коллектива раскрыл эту тему: «Эта песня не против мирных протестов. Она говорит о том, что всё-таки в наших головах, в наших мыслях мы не будем мирно настроены к правоохранительным органам, к людям с дубинками. Песня была написана после того, как нашего друга избили, сломали череп в ментовке и потом выкинули на улицу, боясь, что он может умереть в участке» [9. С. 21-22].

5) Отношение к религии:

Религия становится актуальной темой песен именно у российских музыкантов, в связи с возрастающим влиянием церкви, с участием её в патриотическом воспитании и других методах воздействия на молодёжь, с навязыванием собственной консервативной нравственности и т.д. Церковь снова начинает отождествляться с контролем. К примеру, участники группы Argument 5.45 в песне «На поводке» сравнивают священников с поводьями, исследователям обещающими людям ключи от двери, которой не существует, а также обвиняют их в высокомерии и навязывании собственной правды: «Их истина всякий раз истиннее, чем любая другая...» Здесь же можно привести цитаты, обличающие как священников, так и верующих, из той же песни: «на поводке слепец ведёт слепцов», «прихожане надувных церквей, адепты тайных доктрин», «для всякой овцы найдётся свой пастырь» и др.

Мнение панков о религии, как нам кажется, лучше всего выразил один из участников группы «Ноги Вины-Пуха» (г. Москва) в интервью фан-зину Backyard Zombies. На вопрос «Как ты относишься к религиям? ...какая позиция тебе ближе?» он ответил: «Мне ближе всего позиция агностиков. Религия мне не нужна, все эти постулаты и заповеди о том, что добро хорошо, а зло плохо, они и так уже есть во мне. К тому же сам факт существования церковных аппаратов мне кажется надувательством, особенно РПЦ (Русская Православная Церковь – прим.), по моему, сплошная ложь, мне кажется, половина этих людей в золотых сутанах не верят в то, о чём говорят... ещё гаже, чем политики...» [3. С. 39].

Стоит упомянуть, что на хардкор-стрейт-эдж сцену определённое влияние оказало Общество Сознания Кришны. Появилось даже отдельное подразделение в панк-хардкор сцене –

Кришна-кор. Уход в секту стал как раз протестом против официальной религии. В интервью фан-зину Interpretation лидер групп Отказ От Насилия и Бойня Номер Пять (г. Омск) Алексей Шведов, который, по его словам, полтора года называл себя схекришнаитом, заявил: «Сейчас я крайне циничный скептикоатеист, скажем так, но к кришнаитам отношусь хорошо. По крайней мере, это одна из немногих религиозных субкультур, которые не только исповедуют антиобывательский образ жизни с полным отрицанием культа потребления, но и в хорошем смысле социально активны» [8. С. 25].

6) Фашизм/антифашизм:

Почти все субкультуры, вышедшие из панк-рока, позиционируют себя как антифашистские, исключение составляют паразитирующие на этом музыкальном стиле (или его подразделениях) музыкальные группы фашистских молодчиков, которые не признаются панк-сообществом.

Многие участники панк-сцены считают, что стоять в стороне от темы фашизма/антифашизма просто нельзя. Например, вокалист панк-группы Antiperfekt (г. СПб) – Пит в интервью фан-зину Backyard Zombies заявил: «Людей убивают, убивают ни за что. Убивают даже не за то, что они что-то сказали или спели, а за то, что у тебя diu-нашивка, понимаешь? У тебя diu-нашивка? Умри! Поэтому сейчас можно быть только антифа» [3. С. 32].

7) Участие в независимых социальных инициативах:

Об участии в каких-либо социальных и политических инициативах существует множество песен у панк-рок групп, так как это в первую очередь говорит об активной жизненной позиции и нежелании сидеть сложа руки. Тексты песен говорят как об инициативе в общем и целом, так и о конкретной деятельности. Так, например, у группы Опарыш Осознал из Петербурга есть песня про анархическую акцию по бесплатной раздаче еды малоимущим под одноимённым названием «Еда вместо бомб». Музыканты описывают людей, участвующих в ней, как альтруистов, которые, сами не будучи обеспеченными, всё равно стараются помогать другим: «Люди готовят овощи в кастрюлях, люди готовят еду для грязнулей. Голодным ходить надоело уже - бомжи готовят еду для бомжей!»

У группы Revive The Freedom есть песня как раз под названием «Инициатива», в которой ребята поют про огромный потенциал участников движения: «В каждом из нас есть огромная сила. Это – инициатива. Каждый из нас всё сам сделать сможет, если терпение и желание приложит».

8) Отношение к дискриминации по половому признаку и к гомосексуализму:

Тема дискриминации по какому-либо признаку, будь это сексуальное меньшинство или половое различие, становится всё более актуальной в субкультурной среде. Отношение к этой проблеме самое неоднозначное даже в панк-сообществах. В фанзинах, к примеру, опубликовано множество статей именно о расхождении слов и дела по этим вопросам.

У белорусской панк-группы AntiGlobalizator есть песня, специально посвящённая проблеме дискриминации сексуальных меньшинств – «Гомофобия». Ответ на вопрос в отношении данной проблемы весьма прямолинеен: «Гомофобия – это лишь дерьмовый комплекс! Ты боишься чего-то, чего сам не делаешь! И это показывает твоё слабоумие! Боязнь, закомплексованность и тупые решения!»

На тему половой дискриминации также есть очень много интересных статей в самиздате. Примером могут служить такие фанзины, как Despertar [4. С. 9-11], Insomnia #4 [7. С. 17], ИМХО #3 [2. С. 44-46] и многие другие, причём единого мнения на эту тему нет. Дело в том, что панк-сцена переживает раскол в этом вопросе, т.е. существует часть молодёжи с более традиционными взглядами и другая часть, выступающая за равноправие мужчин и женщин, часто встречаются феминистки. Нужно заметить, что эти взгляды напрямую зависят от политических взглядов молодых людей (за редкими исключениями), т.е. чем «левее» взгляды, тем более жёстко ставится вопрос о равноправии.

9) Экология и зоозащита:

Экологическая тематика стала неотъемлемой частью репертуара многих музыкальных групп различных направлений. Гуманное отношение ко всему живому перекочевало ещё от культуры хиппи, но панк-группы стали использовать более радикальные методы: в своих песнях, клипах они показывают мучения животных, очеловечивая их. Так, в песне «Не убивай»

группа Потом Будет Поздно (г. СПб) старается убедить людей отказаться от насилия: «У меня такие же глаза – я хочу смотреть. У меня такие же лёгкие – я хочу дышать. У меня такое же сердце – я хочу чувствовать. Но ты всё это отнял и наслаждаешься вкусом моего трупа и наслаждаешься вкусом моего мяса – кто тебе дал на это право?»

В песне «Петух» группа Loa Loa (г. Москва), отличающаяся оригинальностью текстов и музыки, говорит о жестокости человека по отношению к животным и о том, что люди в «эпоху тотального потребления» уже забыли либо попросту не обращают внимания на то, из чего состоят используемые ими продукты: «Смотри, мальчик, как петух бегаёт без головы... Всё нравится: тихо кушают старушки, клюв и лапки – компоненты мази для упругости сосков мужчин и женщин».

Из анализа интервью участников панк-рок субкультуры и текстов песен мы видим, что данное движение испытывает на себе влияние происходящих в нашей стране и СНГ социальных изменений и является их непосредственным участником. Ни одна анархическая демонстрация, к примеру, сейчас не обходится без представителей панк-культуры. Поэтому можно сделать вывод, что панк-рок – это не просто субкультура, а часть молодёжи, которая в настоящий момент является индикатором социальных и политических перемен в нашем обществе.

Библиографический список

1. Бритва #1. DIY-журнал. - М., 2006.
2. ИМХО #3. DIY-журнал. - М., 2006.
3. Backyard Zombies #1. DIY-журнал. - СПб., 2006.
4. Despertar. DIY-журнал. - М., 2007.
5. Insomnia #2. DIY-журнал. - М., 2006.
6. Insomnia #3. DIY-журнал. - М., 2007.
7. Insomnia #4. DIY-журнал. - М., 2007.
8. Interpretation #2. DIY-журнал. - М., 2007.
9. Rebel Desire #1. DIY-журнал. - Минск., 2007.
10. Rebel Desire #2. DIY-журнал. - Минск., 2008.

© Н.А. Мишустина, Л.Г. Горбунова

Гражданско-патриотическое воспитание подростков в условиях молодежной общественной организации

Изменения, происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к образованию и воспитанию подрастающего поколения, Определяются новые приоритеты в формировании личности, одним из которых является готовность к реализации права каждого человека быть субъектом собственной жизни. Повышение социальной активности молодежи и подростков двадцать первого века, разнообразие форм ее проявления говорят об интенсивном включении молодых людей в социально-значимую деятельность и усвоении ими больших объемов информации об окружающем мире, овладении новыми технологиями социального взаимодействия. Именно в таких условиях становится актуальным воспитание в человеке субъектных качеств: умение личности оценивать происходящее и сопоставлять с собственными потребностями и возможностями, наличие способности совершать на основе этого осознанный выбор и нести ответственность за принятое решение, а также способности реализовать выбранную позицию в системе социальных отношений.

Очень важно, чтобы в субъектную деятельность включились различные молодежные общественные объединения. Ведь молодежь стремится к объединению с учетом своих интересов. Воспитательная работа в условиях молодежного общественного объединения, сохраняя взаимосвязь с другими факторами формирования личности, по своим целям, содержанию и структуре во многом отличается от них. Успешная самореализация личности в период обучения в школе и после ее окончания, ее социализация в обществе становятся важнейшими задачами молодежной общественной организации.

Общественная организация – добровольное, самодеятельное, самоуправляемое на основе устава (и других документов), равноправное, основанное на членстве объединение, соз-

данное для совместной деятельности по реализации и защите интересов объединившихся. В этой связи особый интерес приобретает большой потенциал молодежной общественной организации в гражданско-патриотическом воспитании подростков.

Гражданско-патриотическое воспитание современных подростков в условиях молодежной общественной организации представляет собой многогранный процесс. Результат этого процесса – не только совокупность знаний, умений и навыков, полученных в процессе совместной деятельности и общения, но и духовный облик будущего гражданина, его отношение к окружающей действительности, к реалиям будущего, понимание им глубинных, экзистенциальных вопросов человеческого бытия, сути взаимоотношения человека с окружающим миром.

Гражданско-патриотическое воспитание в условиях молодежной общественной организации направлено на поддержание традиций отечественной культуры, формирование навыков оценки политических событий и процессов в обществе и государстве, гражданской позиции, постоянной готовности к служению своему народу и выполнению конституционного долга, участию в возрождении народных традиций, обычаев, формирование опыта служения Отечеству и готовности к защите Родины. Подросток, обучающийся в школе, в процессе изучения школьных дисциплин ориентирован на осознание патриотических чувств, идеалов, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, а являясь одновременно членом молодежной общественной организации, он получает опыт руководствоваться ими в качестве определяющих принципов в практической деятельности.

Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 5 города Углича – уникальное учебное заведение на образовательной карте Ярославской области. С 2002 года приоритетным направлением деятельности школы было выбрано гражданско-патриотическое воспитание учащихся. На третьей ступени обучения был открыт первый кадетский класс, для учащихся которого были предложены дополнительные дисциплины: строевая подготовка, этика, хореография, начальная военная подготовка; введена форма, кадетская символика. В 2007 г. были открыты кадетские классы на второй

и третьей ступенях обучения, классы кадетов МЧС. Начался рост кадетского движения. Кадеты и кадеты МЧС объединились в молодежную общественную организацию «Кадетское братство». На сегодняшний день в молодежной общественной организации «Кадетское братство» состоят 340 кадетов и кадетов МЧС (обучающиеся 5-11 классов).

Стратегическая цель деятельности Кадетского братства перекликается с целью воспитательной работы педагогического коллектива: создать условия для социального самоопределения, становления гражданской позиции и гражданской ответственности кадетов. Поставленная цель привела 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 БУПу. Дополнительное образование включает большой спектр дисциплин: кроме вышеперечисленных, ведется преподавание права, основ медицинских знаний, БЧС (безопасность в чрезвычайных ситуациях), психология и самооборона. Общая задача всех дополнительных дисциплин состоит в том, чтобы обеспечить разносторонность личностного развития юных граждан – цивилизованных людей, обладающих политическими правами членов государства и общества, сознательно сочетающих личные и общественные интересы. Расширение содержания образования вызвало потребность в специалистах, достаточно редких для образовательных учреждений. Помощь в школе в решении этих проблем оказывается сотрудниками военного комиссариата г. Углича, специалистами Отряда государственной противопожарной службы № 5 г. Углича, Федерацией Ярославской области по кудо, сотрудниками Дома детского творчества и Центра воспитательной работы г. Углича, медицинскими работниками детской поликлиники и центра «Гармония» (медико-психологическая служба).

Источником личностного развития подростка рассматривается общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями людей в процессе их деятельности, который сконцентрирован в знаниях, разнообразных умениях и навыках, способах творческой деятельности. Учащиеся школы, стремясь за-

служить звание кадета, включаются в разнообразные по содержанию историко-краеведческие мероприятия. Социальными партнерами школы в этом направлении являются историко-художественный музей г. Углича, сотрудники всех библиотек города, Совет ветеранов Великой Отечественной войны, ветераны образования, ветераны горячих точек, ветераны – жители блокадного Ленинграда. Взаимодействие с ветеранами войны и труда, сотрудниками МЧС и военнослужащими позволяют подросткам увидеть примеры жизни людей, социальной миссией которых являются гражданский долг и гражданская ответственность. А включение воспитанников в волонтерскую работу стимулирует проявление и формирование этих качеств у молодых людей.

Основной задачей, стоящей перед молодежной общественной организацией, является создание условий для формирования готовности кадетов к профессиональному самоопределению. Разработана система взаимодействия с Ярославским высшим зенитным ракетным училищем противовоздушной обороны и Ярославской военной финансовой академией, ГУ МЧС по Ярославской области.

Особое место в деятельности Кадетского братства отводится Совету командиров, куда входят командиры кадетских классов. Это авторитетный, активно работающий орган самоуправления.

Традиционными мероприятиями, способствующими гражданско-патриотическому воспитанию подростков, являются посвящение в кадеты и в кадеты МЧС, кадетский костер, проведение экскурсий в пожарную часть и занятия со специалистами ОГПС № 5 и РОВД, занятия в музее ОАО «Угличмаш» (предприятие шефствует над школой), встречи с ветеранами и активное участие ветеранов в школьной жизни, разнообразная волонтерская деятельность. В результате проектно-исследовательской деятельности создан музей 63-го Угличского пехотного полка, собран материал о ветеранах каждой школьной семьи. Особое место в деятельности Кадетского братства занимают пришкольные кадетские лагеря:

- Школа жизненного самоопределения
- Мастерская ценностных ориентаций

- Стратегия города Углича в моих жизненных планах.

В 2008 г. за большие успехи в гражданско-патриотическом воспитании подрастающего поколения Постановлением главы Угличского муниципального района школа получила право называться МОУ СОШ № 5 им. 63 Угличского пехотного полка.

Интеграция основного, дополнительного образования и воспитательной работы с кадетами, активная деятельность молодежной общественной организации «Кадетское братство», тесное взаимодействие с социальными партнерами создают для учащихся поле самореализации, предоставляя им возможность реализовать личные интересы в социально-значимой деятельности, расширить сферу общения, сформировать рефлексивную позицию. Результаты обучения, качество знаний в кадетских классах имеют положительную динамику, о чём свидетельствуют результаты итоговой аттестации выпускников. В данном учебном году особое внимание уделялось проработке и расширению программ дополнительного образования и разработке механизма по координации взаимодействия всех субъектов социальной деятельности.

Сложившаяся система работы позволяет подготовить современного конкурентноспособного выпускника. Кадеты успешно поступают и учатся в высших и средних военных училищах, Академии противопожарной безопасности МЧС в г. Санкт – Петербурге и Москве, юридической академии в Вологде. Выпускники кадетских классов школы становятся отличными воспитанниками суворовских училищ, пополняют ряды защитников Родины и спасателей.

Опыт школы востребован не только в Ярославской области, но и других регионах.

Библиографический список

1. Рожков, М.И.. Юногогика [Текст]. - Ярославль, 2007.
2. Система гражданского образования школьников [Текст]. - М.: Глобус, 2006.

© М.Л. Зуева, Т.Г. Киселева

Поиск альтернативного педагогического инструментария формирования ключевых компетенций

Для формирования ключевых (надпрофессиональных) компетенций сегодня используются так называемые постклассические технологии: проектов, кейсов, портфолио. Их достоинства, особенно в смысле формирования ключевых компетенций, в настоящее время не оспариваются. Однако они имеют ограничения. В начале 30-х годов прошлого века был выявлен существенный недостаток проектной технологии: группировка материала различных учебных предметов вокруг проектов не позволяла обеспечить обучающимся необходимый объем систематических знаний. Вряд ли эта проблема решена сегодня для каждой из перечисленных технологий. Они плохо сочетаются с основными формами организации процесса обучения – лекцией, семинаром, уроком – и используются в современных условиях как дополнение к ним. Таким образом, объективно существует необходимость поиска альтернативного педагогического инструментария формирования ключевых компетенций.

Одной из важнейших идей компетентностного подхода является идея о том, что формировать у учащихся систему знаний, умений и навыков недостаточно. Необходимо достигать более широкого образовательного результата – формировать у учащихся систему компетенций. Вопросы, связанные с расширением традиционной образовательной цели, не новы в отечественной педагогике. А.Г.Бермус отмечает, что вся история советской и позже российской педагогики предстает как борьба против догматического заучивания понятий, правил и принципов. Он упоминает и алгоритмизацию, и поэтапное формирование умственных действий, и развивающее, и лично-ориентированное обучение [1]. О.Е.Лебедев подчеркивает, что компетентностный подход «соответствует и направлениям творческих поисков учителей (по крайней мере, в последней трети XX века). Эти поиски были связаны с реализацией идей про-

блемного обучения, педагогики сотрудничества, личностно-ориентированного образования» [2. С. 6].

Покажем, что тот или иной аспект интегрированной цели, связанной с формированием ключевых компетенций, реализуется во многих педагогических технологиях, подходах. Для этого сопоставим их целевые установки с целевыми установками компетентностного подхода. Упорядочим анализ, пользуясь классификацией педагогических технологий Г.К.Селевко. В ней отдельным блоком выделены технологии, направленные на модернизацию и модификацию традиционной (знаниевой) системы [4. С. 25]. Для каждой ключевой компетенции в названном блоке найдем группу педагогических технологий, примеры таких технологий с их целевыми установками. Некоторые результаты анализа приведены в табл. 1.

Таблица 1

*Сопоставление ключевых компетенций [5]
с целевыми установками педагогических технологий,
модернизирующих традиционную систему обучения (фрагмент)*

<i>Виды компетенций</i>	<i>Группа педагогических технологий [4]</i>	<i>Примеры</i>	<i>Целевая установка</i>
Ценностно-смысловая	Гуманизации и демократизации педагогических отношений	Система Е.Н.Ильина	Нравственное воспитание личности
	Активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии	Формирование нравственных, мировоззренческих установок; приобщение к ценностям общества
Общекультурная	Активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии	Расширение кругозора; приобщение к нормам общества
	Альтернативные технологии	Технология вероятностного образования (А.И.Лобок)	Сформировать авторскую позицию ребенка в культуре
	Развивающего обучения	Личностно-ориентированное развивающее обучение	Максимально выявить, использовать, инициировать, «окультурить» субъектный опыт ребенка

Учебно-познавательная	Активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии, проблемное обучение	Познавательная деятельность, применение ЗУН в практической деятельности, развитие умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей
	Эффективности управления и организации учебного процесса	Компьютерные технологии обучения	Формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения
	Дидактического усовершенствования и реконструирования материала	Укрупнение дидактических единиц П.М.Эрдниева	Достижение целостности математических знаний как главное условие развития и саморазвития интеллекта учащихся
	Развивающего обучения	Личностно-ориентированное развивающее обучение	Развить индивидуальные познавательные способности каждого ребенка
Информация	Эффективности управления и организации учебного процесса	Компьютерные технологии обучения	Формирование умений работать с информацией; подготовка личности «информационного общества»
Коммуникативная	Активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии	Воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности
	Эффективности управления и организации учебного процесса	Коллективный способ обучения КСО (А.Г.Ривин, В.К.Дьяченко)	Развитие коммуникативных качеств личности
Социально-трудова	Авторских школ	Агрошкола А.А.Католикова	Формирование потребности в труде, осознанного творческого отношения к нему, развитие профессиональных качеств, включение в производственные отношения
	Авторских школ	Школа завтрашнего дня (Д.Ховард)	Формирование Я-концепции активного предпринимателя, воспитание законопослушного гражданина
Личностного самосовершенствования	Гуманизации и демократизации педагогических отношений	Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили	Развитие и воспитание в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств, идеал воспитания – самовоспитание
	Активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии	Развитие рефлексии, стрессовый контроль, саморегуляция

	Эффективности управления и организации учебного процесса	Технологии индивидуализации обучения (И.Унт, А.С.Границкая, В.Д.Шадриков)	Формирование личностных качеств ученика
--	--	---	---

Не претендуя на полноту проведенного анализа, авторы отмечают, что, с одной стороны, для каждой из ключевых компетенций нашлось несколько педагогических технологий со сходными целевыми установками. С другой стороны, некоторые из технологий отнесены сразу к нескольким компетенциям.

Подобным образом можно проанализировать не только цели подходов, но и другие педагогические характеристики. В ходе одного из семинаров, проводимого авторами в рамках учебно-тематического курса для педагогического коллектива профессионального лицея № 7 по формированию ключевых компетенций, участники выявили типичные характеристики знаниевого и компетентностного подходов (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ знаниевого и компетентностного подходов (фрагмент)

<i>Признак</i>	<i>Знаковый подход</i>	<i>Компетентностный подход</i>
Позиция учащегося в процессе обучения	Объект обучения	Не только объект обучения, но и субъект учения
Отношение педагога к воспитаннику	Авторитарное руководство	Руководство, сотрудничество
Образовательная траектория	Жесткие учебные программы	Вариативные программы
Методы обучения	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные. Реже – проблемные	Репродуктивные, проблемные, частично-поисковые, исследовательские
Суть познавательной деятельности	Подражание, заучивание, обдумывание	Обдумывание, самостоятельный поиск, коллективный поиск
Характер познавательной деятельности учащихся	Воспроизводящая, интерпретирующая	Интерпретирующая, творческая
Формы учебно-познавательной деятельности учащихся	Фронтальная. Реже – групповая	Индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная
Мотивация учебной деятельности	Избежать наказания, выполнить задание	Выполнить задание, овладеть проблемой, проверить себя и развить свои способности
Степень осознанности учебной информации	Восприятие, общее понимание, поиск существенных сторон	Общее понимание, поиск существенных сторон, вскрытие противоречий

Планирование учебных действий учащимися	Выполнение действий по рекомендованной схеме	Коррекция общего плана действий, создание собственного плана деятельности
Тип осуществляемого учебного процесса	Формально-репродуктивный, сущностно-репродуктивный. Реже – продуктивный	Сущностно-репродуктивный, продуктивный, личностный

Очевидно, что выявленные характеристики можно отнести не только к компетентностному подходу, но и к другим развивающим технологиям, системам, например, к упомянутым выше проблемному подходу, личностно-ориентированному обучению и др. Сказанное означает, что педагогические средства, используемые в таких технологиях, могут служить инструментарием формирования ключевых компетенций. В качестве такого инструментария могут выступать отдельные формы, методы, средства, сами технологии и, наконец, некий интегрированный методический комплекс, объединяющий в себе элементы разных технологий. Примером является методический комплекс формирования ключевых компетенций при обучении математике, эффективно синтезирующий элементы адаптивной системы обучения, дидактической системы средств активизации учения школьников, проблемного подхода, групповых технологий.

Открытым остается вопрос об адаптации выбранного педагогического инструментария к особенностям обучения в вузе.

Библиографический список

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Текст] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». www.eidos.ru, 2006.

2. Зуева, М.Л. Формирование ключевых образовательных компетенций при обучении математике в средней (полной) школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 24.12.08: утв. 20.03.09 / Зуева Марина Леоновна. – Ярославль, 2008. – 196 с.

3. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

УДК 37.091.27

© Т.А. Табунова

Организационно-методический центр как форма повышения квалификации педагогов

2010 год объявлен Годом Учителя, который проводится в целях развития творческого потенциала педагогов, повышения общественного престижа профессии учителя. Сегодня востребован педагог, умеющий самостоятельно осуществлять поиск новых технологий, анализировать собственную деятельность, выстраивать стратегию обучения в соответствии с насущными требованиями времени, принимать эффективные решения, анализировать и развивать свою профессиональную деятельность.

Учитель - одна из профессий, которая требует постоянной учёбы, поэтому педагоги современной школы должны регулярно повышать свою профессиональную компетенцию, осваивая новые педагогические и инновационные технологии, внедряя их в собственную практику, разрабатывая собственные авторские программы, методы, методики и т.д.

Традиционно задачи повышения квалификации педагогических кадров решают институты повышения квалификации, институты развития образования при территориальных департаментах образования. Однако у них при всей выработанной системе их работы есть существенные недостатки:

- 1) первичность теории над практикой;
- 2) отсутствие, в большинстве случаев, реальных практических примеров самих обучающихся.

Данный факт, по нашему мнению, снижает качество педагогической подготовки. Существуют альтернативные формы

повышения квалификации педагогических кадров на базе школ инновационного типа в рамках семинаров, организуемых организационно-методическими или информационно-методическими центрами.

Инновация (лат. «нововведение») понимается как обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны.

А.И. Пригожин определяет инновацию как «целенаправленное изменение», несущее за собой «новые, относительно стабильные элементы» [1].

Категория «инновация» в системе образования используется в нескольких смыслах:

1) внедрение и распространение педагогических систем, разработка новых технологий проектирования управления, обучения и воспитания;

2) всё новое, оригинальное, что внедряется и используется в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения.

Главное отличие инновационного образовательного учреждения от традиционного состоит в создании условий для развития обучающихся и педагогов школы. В школе инновационного типа реализуется стратегия инновационного обучения и воспитания, предполагающие гибкость, динамизм, индивидуальный подход в организации учебно-воспитательного процесса.

По нашему мнению, создание на базе образовательного учреждения организационно-методического центра является инновационной формой повышения квалификации учителей, которая направлена на оказание им научно-методической помощи в профессиональном самосовершенствовании.

Организационно - методический центр (ОМЦ) – структурное подразделение, созданное на базе образовательного учреждения, оказывающее услуги по организации и улучшению качества дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих работников муниципальной (региональной) системы образования.

Исходя из данного определения, организационно-методический центр можно рассматривать как форму повышения квалификации педагогических работников по определённой теме с целью оказания им методической, педагогической (пси-

хологической), консультационной помощи, организованную на базе отдельных образовательных учреждений инновационного типа.

Процесс повышения квалификации в данном случае строится по другой структурно-логической схеме, в основу которой заложены следующие основные моменты:

- 1) первичность педагогической практики, сопровождаемая теоретическими обоснованиями и обобщениями;
- 2) реализация принципа «равный равному», когда педагог-практик инновационной школы передаёт собственный опыт коллегам из других образовательных учреждений.

Данные идеи были апробированы в практике работы Городского организационно-методического центра «Управление индивидуализацией образовательной деятельности школьников в работе учителей иностранного языка», открытого на базе общеобразовательной школы № 43 им. А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка г. Ярославля.

Организацию курсов повышения квалификации педагогов на базе организационно-методического центра можно представить в форме алгоритма:

1. Подача заявки образовательным учреждением на тиражирование опыта по выбранной проблеме.
2. Создание инициативной группы, команды.
3. Создание организационной структуры ОмЦ.
4. Разработка и утверждение плана, программы курсов повышения квалификации педагогических работников.
5. Проведение семинаров согласно плану работы ОмЦ.
6. Проведение промежуточного анализа результатов работы центра.
7. Мониторинг результатов деятельности.
8. Отчёт творческой группы перед административным советом Городского центра развития образования.
9. Тиражирование опыта работы.

Основные задачи деятельности ОмЦ:

- 1) совершенствование и развитие образовательной практики с использованием оригинальных разработок, инновационных программ и технологий, успешно зарекомендовавших

себя в работе учителей иностранного языка школ города Ярославля;

2) поддержка творческих инициатив педагогов – практиков и оказание им всесторонней квалифицированной научно-методической помощи в реализации перспективных авторских начинаний;

3) продвижение в образовательную практику новых технологий обучения, апробированных и освоенных в работе образовательного учреждения.

Внутренняя структура организационно-методического центра представляет собой творческую группу, состоящую из руководителя проекта, научного руководителя проекта, менеджера проекта, педагогов-практиков, организующих проведение семинаров и мастер-классов.

При организации курсов повышения квалификации использовались такие формы и методы работы, как лекции, семинарские занятия, дискуссии, интерактивные виды работы, проекты, «круглые столы» по обмену опытом.

Изучение каждой темы предполагало рассмотрение её на семинарских занятиях, а также проведение педагогических мастерских, мастер - классов с учётом темы семинара, использование раздаточного материала, специально подготовленного к занятиям, которые проводились на русском (теоретическая часть) и немецком, английском языках (открытые уроки, внеклассные мероприятия).

За период 2008-2010 гг. на базе школы № 43 курсовую подготовку по проблеме «Управление индивидуализацией образовательной деятельности школьников в работе учителей иностранного языка» смогли пройти 18 педагогов из различных образовательных учреждений г. Ярославля и Ярославской области.

При реализации принципа индивидуализации в обучении иностранному языку слушателями курсов выявлены приведённые ниже проблемы:

1)большие временные затраты для разработки дифференцированных заданий, индивидуальных образовательных программ;

2)недостаточная оснащённость педагогов инструментарием для отслеживания проявлений субъектности школьников, сформи-

рованности у них универсальных учебных действий, актуального и потенциального уровней освоения иностранного языка;

3) отсутствие понимания значимости индивидуализации образовательной деятельности со стороны самих обучающихся и их родителей. Тем не менее, организаторами семинаров и педагогами, проходившими курсы повышения квалификации на базе организационно-методического центра, достигнуты следующие результаты:

4) выявление актуальности выбранной проблемы для учителей иностранного языка г. Ярославля и Ярославской области;

5) обоснование технологии разработки индивидуальных образовательных программ, профилей успешности отдельных учащихся, планов поддержки слабо успевающих учащихся;

6) подготовка технологических карт, пошаговых инструкций для изучения отдельных тем по немецкому и английскому языкам;

7) апробирование перечисленных технологий в практике образовательных учреждений г. Ярославля.

8) обсуждение опыта ярославских специалистов по проблеме индивидуализации образовательной деятельности учащихся с коллегами из Германии.

Данные результаты говорят о востребованности альтернативных форм повышения квалификации среди современных педагогов.

Библиографический список

1. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия [Текст]. - М.: Политиздат, 1989. – 230 с.

УДК 377

© О. Б. Ходулина

Интеграция образовательных программ начального и среднего профессионального образования как условие обеспечения непрерывной подготовки специалистов

В условиях социально-экономических преобразований цель системы профессиональной подготовки в России провоз-

глашена как воспитание личности, способной к профессиональному самоопределению, самореализации и самосовершенствованию в сфере труда и общественных отношений.

С 2007 года в приоритетный национальный проект «Образование» включено новое направление «О мерах государственной поддержки подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в государственных образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы». Его стратегической задачей выступило преодоление отставания в структуре, объемах и качестве подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена от требований конкурентоспособных предприятий различных отраслей новой экономики. Одним из путей достижения поставленных задач стало объединение учреждений начального и среднего профессионального образования, создающее условия для поэтапного повышения квалификации обучающихся с оптимальными затратами временных и материальных ресурсов.

Средством оптимизации процесса профессиональной подготовки специалистов в политехнических техникумах – возникшем виде образовательных учреждений – рассматривается интеграция программ начального и среднего профессионального образования как комплекс образовательных услуг, поэтапно обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех компонентов профессиональной подготовки, с учетом актуальных потребностей обучающихся и перспективных потребностей социально-экономической среды и рынка труда.

Сказанное требует комплексного решения следующих задач:

- разработки модели интегрированного образовательного учреждения, реализующего образовательные программы различных уровней;

- использования механизмов взаимодействия учреждений профессионального образования и работодателей, обеспечивающих привлечение в сферу образования дополнительных материальных, интеллектуальных и других ресурсов;

– внедрения моделей общественно-государственного управления в образовательных учреждениях, способствующих развитию институтов общественного участия в образовательной деятельности;

– организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений для развития мобильности в сфере образования;

– перехода на новые государственные образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе;

– реализации принципов вариативности и индивидуализации профессиональной подготовки, стимулирования и сопровождения профессиональной карьеры специалистов [1].

Мы убеждены в том, что интеграция программ начального и среднего профессионального образования может быть представлена в различных аспектах:

– в интеграции трудовых функций профессиональной деятельности в новых условиях экономических механизмов производства;

– интеграции содержания профессионального образования с учетом общности свойств и состава объектов, предметов профессиональной деятельности и обратимых процессов смены вида труда в едином объекте производства;

– синтезе естественно-научных, технических и специальных знаний, в результате которого в центре внимания оказывается человек в его взаимодействии с техническими, социальными, производственными, природными и другими системами;

– преемственности содержания общего и профессионального образования на всех ступенях профессионального становления и квалификационного роста;

– интенсификации методов обновления и конструирования содержания профессионального образования;

– разделении профессионального образования на несколько самостоятельных объектов, тесно взаимодействующих друг с другом и обеспечивающих образованию динамичность и непрерывность;

– формировании управленческих структур, обеспечивающих непрерывность профессионального образования;

– непрерывности педагогического профессионального образования;

– усложнении организации, характера, увеличении продолжительности исследований в профессиональной педагогике в результате порождения одной изучаемой проблемой нескольких других.

Интеграционным процессам в образовании и производстве сопутствуют единая система методов и средств решения проблем профессиональной подготовки, изменения образовательных структур с интенсификацией обучения в них, труд участников учебно-производственного процесса, материализация учебно-профессиональной деятельности в продуктах труда, предоставление возможности непрерывного образования и повышения уровня квалификации, взаимосвязь уровня квалификации и фактического результата общей и профессиональной подготовки.

По нашему мнению, способами создания интегрированной образовательной среды в политехническом техникуме являются:

– использование лучшего педагогического опыта и традиций двух объединенных коллективов (восстановление значенных ранее существовавших ниш);

– построение системы воспитания на основе программно-целевого, компетентностного и интеграционного подходов («восполнение резервных ниш свойствами, качествами, значениями»);

– создание системы социального партнерства на основе интеграции в социоэкономическую и социокультурную среду региона (восхождение к полноте значений существующих ниш);

– организация воспитания будущего специалиста, стимулирующего осмысление им своих профессиональных ресурсов, карьерных намерений и способов их достижения.

Проектирование интегрированного образовательного пространства политехнического техникума мы связали с ключевыми принципами организации воспитательной работы, обобщенными М.И. Рожковым:

1. Принцип доминирования интересов учащихся, предполагающий отход от мероприятной организации воспитательной работы, учет всего диапазона индивидуальных вкусов, предпочтений.

2. *Принцип эвристической среды*, в результате которого в педагогической среде доминируют творческие начала, а творчество рассматривается как универсальный критерий оценки продуктивности воспитательной деятельности.

3. *Принцип интеграции результатов*, предусматривающий прогностическую оценку воспитательных действий, их влияние на формирование общекультурной компетентности будущего специалиста и квалифицированного рабочего.

4. *Принцип сотрудничества*, определяющий общность цели педагогов и учащихся, педагогов и семьи, учителей и мастеров производственного обучения, учителей и преподавателей, мастеров производства, наставников и учащихся.

5. *Принцип мотивации деятельности*, требующий добровольного включения воспитанника в деятельность, осознания им цели, педагогической помощи в выборе средств и способов достижения цели.

6. *Принцип индивидуализации, дифференциации* воспитания, обуславливающий построение генеральной для образовательного учреждения системы воспитания для реализации стратегических образовательных задач в условиях двухуровневой подготовки, с одной стороны; с другой – построение программ воспитания, воплощающих программно-целевой подход и обеспечивающих разрешение проблем воспитания, вскрываемых в комплексном педагогическом мониторинге; с третьей – построение в конкретных учебных группах целевых программ, учитывающих индивидуальные проблемы, сопутствующие социальному и профессиональному становлению молодого человека (при этом каждый воспитанник включается в различные виды деятельности, способствующие раскрытию его потенциала, саморазвитию и самореализации) [2].

В итоге профессиональная подготовка приобретает все больший социальный статус, который проявляется:

– в значимости комплексных и долгосрочных исследований многоаспектных проблем вариантных форм профессиональной подготовки;

– необходимости интеграции системы профподготовки с прочими формами общего и профессионального образования

для научного обоснования и практического воплощения непрерывного процесса профессионального и социального становления человека;

– конструировании содержания профессионального образования на основе тесного сопряжения с полем профессиональной деятельности и в соответствии с логикой процесса профессионального обучения;

– формировании гибкой системы учебных предметов и курсов обучения на основе интеграции научного и технико-технологического знания;

– формировании преемственной системы общего образования, сопутствующей последовательному профессиональному и квалификационному росту;

– многообразии технологий обучения, порождаемых многоаспектностью направлений, целей, содержания, форм организации под воздействием производственного и профессионального факторов;

– специфике дидактической технологии профессиональной подготовки, заключающейся в необходимости формирования психофизиологических качеств, специфичных для избираемого направления профессиональной деятельности.

Педагогическая сущность феномена интеграции образовательных программ начального и среднего профессионального образования связана с сопряжением систем обучения, воспитания и управления в современном развивающемся образовательном учреждении (таблица).

Организационно-педагогические условия деятельности образовательного учреждения (системно-функциональный анализ)

<i>Базовые функции принципа интеграции</i>	<i>Создание организационно-педагогических условий в системах обучения, воспитания, управления</i>
1. Интеграция педагогических функций в образовательном процессе; принцип единства педагогического воздействия; педагогика сотрудничества	1. Изменение штатной структуры техникума в условиях двухуровневой подготовки; внедрение инновационных технологий общественных форм управления; оптимизация функций управления развития ПОУ

2. Синтез знаний различных образовательных областей, в центре синтеза человек в его взаимодействии с природными, техническими, социальными и другими системами	2. Оптимизация процесса обучения воспитывающим и развивающим направлением по результатам психолого-педагогического мониторинга обучающихся; интеграция шести целевых программ воспитания
3. Интеграция содержания образования (обучение, воспитание, развитие, просвещение, практически преобразующая деятельность, самооценка, коммуникация).	3. Структурно-функциональный анализ доминирующих и сопряженных образовательных функций.
4. Преемственность содержания на всех ступенях образовательного маршрута	4. Разработка документации, обосновывающей взаимодополняемость целевых воспитательных программ
5. Интенсификация методов обновления и конструирования содержания на проектном и процессуальном уровне	5. Опережающее проектирование учебно-программной документации для подготовки последующего этапа образовательного маршрута и профподготовки; технологизация дифференцированной системы воспитания
6. Разделение образования на несколько самостоятельных объектов, тесно взаимодействующих друг с другом и обеспечивающих динамичность, непрерывность, адаптивность	6. Построение воспитательного пространства на интеграции целевых программ воспитания.
7. Непрерывность профессионально-педагогического образования	7. Встраивание в методическую работу научно-методического направления – внутреннего ресурса повышения профессиональной компетентности педколлектива и стимулирования инновационной деятельности.

Взаимодействие систем обучения и воспитания формирует интегрированный образовательный маршрут, преемственность ступеней начального и среднего профессионального образования.

Дидактической основой интегрированного образовательного маршрута является паспорт интеграционных процессов, созданный в соответствии с требованиями интегративного подхода: выделение базисной основы интегрированного курса, магистральных разделов, требующих интеграции; сохранение дидактической значимости каждого из интегрированных учебных курсов, предметов, тем; преодоление узкодисциплинарного видения структуры объекта интеграции; обеспечение дидактического единства и локальности учебных предметов.

Библиографический список

1. Кирикилица, Э.Н., Сивирикова, Л.Ф. [и др.], Разработка образовательной программы в учреждениях начального профессионального образования [Текст]: методические рекомендации / Э.Н.Кирикилица, Л.Ф.Сивирикова. – Вологда: ВИРО, 2006. – 80 с.

2. Рожков, М.И. Концепция региональных подходов к организации воспитательной работы в Ярославской области [Текст] / М.И.Рожков - Ярославль, 1995.

УДК 37.013

© Л.Ф. Тихомирова, А.В. Глактионов, Н.В.Ковалева

Формирование у школьников потребности к занятиям спортом и здорового образа жизни

Деятельность педагогического коллектива ДЮСШ направлена на достижение цели программы развития - создать условия для развития и повышения качества спортивной и физкультурно-оздоровительной работы в Некрасовском муниципальном районе.

В ходе работы решались задачи:

- сформировать потребности у детей и подростков в систематических занятиях физкультурой и спортом;
- создать условия, способствующие формированию навыков здорового образа жизни; сохранению и укреплению здоровья обучающихся;

Проблемы, которые необходимо было решить:

- несоответствие охвата образовательными услугами и объема предоставляемых ДЮСШ услуг потребностям детей и их родителей;
- несоответствие качества и организации образовательных услуг, предоставляемых ДЮСШ, потребностям детей и их родителей;
- несоответствие между реальным и желаемым уровнем здоровья школьников;

▪ несовершенство системы информирования местного сообщества о состоянии, результатах и изменениях в педагогической системе школы;

▪ несоответствие ресурсного обеспечения педагогической системы школы задачам ее развития;

▪ несоответствие взаимодействия с социальными партнерами школы требуемому для развития школы уровню.

Анализ позитивных эффектов, достигнутых ДЮСШ за предыдущие годы реализации программы

Отмечена положительная динамика по таким показателям, как:

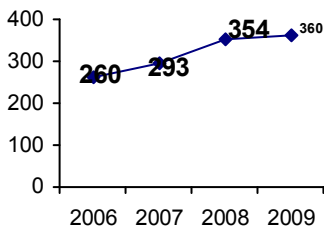
- привлечение школьников к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

В 2006 году в районе насчитывалось 2225 обучающихся, из них 260 человек занимались в ДЮСШ – 12 %. В 2007 году в районе был 2031 обучающийся, из них в ДЮСШ занимались 293 человека - 14 %. В 2008 году из 1951 обучающегося ДЮСШ посещали 354 человека – 18 %. В 2009 году из 1838 обучающихся ДЮСШ посещали 360 – 20%.

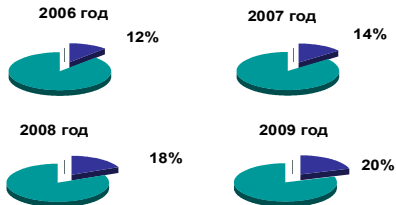
Показатель Год	2006 год	2007 год	2008 год	2009 год
Количество обучающихся в ДЮСШ	260	293	354	360
% охвата школьников района	12%	14%	18%	20%

Вывод: учитывая постоянное снижение количества обучающихся в школах района, можно говорить о стабильности охвата школьников и даже некотором росте.

Повышения количества обучающихся непосредственно в ДЮСШ удалось добиться благодаря открытию новых секций (русская лапта, туризм, футбол), инициированных самими детьми в школах района; увеличению количества районных спортивно-массовых мероприятий, проводимых ДЮСШ; повышению качества работы по рекламе услуг и как следствие повышению уровня информированности социума о деятельности ДЮСШ, активизации взаимодействия с социальными партнерами (школами, дошкольными учреждениями, МВД).



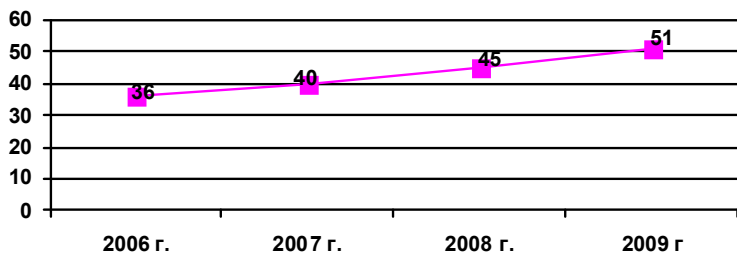
Охват школьников района



- существенными результатами деятельности коллектива ДЮСШ являются рост показателей физического развития и здоровья обучающихся, а также вовлеченность воспитанников в здоровый образ жизни и следование его нормам;

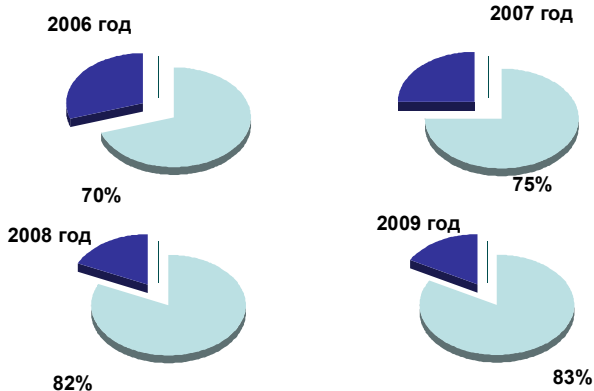
- результативность образовательного процесса оценивается также по следующим критериям: подготовка спортсменов-разрядников, достижение высоких спортивных результатов, выполнение норм контрольно-переводных нормативов и перевод обучающихся на следующую ступень обучения.

В 2006 году подготовлено 36 спортсменов массовых разрядов по борьбе самбо и дзюдо. В 2007 году подготовлено 35 спортсменов массовых разрядов и 5 спортсменов 1 разряда по борьбе самбо и дзюдо. За 2008 год в ДЮСШ подготовлено 35 спортсменов массовых разрядов, 5 спортсменов 1 юношеского разряда по самбо и дзюдо, 5 спортсменов 1 юношеского разряда по туризму. В 2009 году подготовлено 5 спортсменов 1 разряда по самбо и дзюдо, 5 спортсменов 1 юношеского разряда по туризму, 41 спортсмен массовых разрядов.



В 2006 году обучающихся, успешно выполнивших нормативы КПН и переведённых на следующую ступень обучения, было 70%, в 2007 -75%, в 2008 – 82%, в 2009 – 83%

Контрольно-переводные нормативы



Воспитанники ДЮСШ ежегодно участвуют в областных и всероссийских соревнованиях. В 2006 году 40 спортсменов приняли участие в 12 областных соревнованиях по самбо и дзюдо (5 первых, 1 второе и 7 третьих мест) и 2 человека участвовали во всероссийских соревнованиях (2 третьих места). В 2007 году 45 воспитанников приняли участие в 14 областных соревнованиях по самбо, дзюдо и русской лапте (4 первых места, 2 вторых и 11 третьих) и в 3 всероссийских соревнованиях по самбо и дзюдо приняли участие 10 спортсменов (3 третьих места). Араик Маргарян был участником Международного фестиваля спортивной борьбы. В 2008 году 51 обучающийся принял участие в 11 областных соревнованиях по самбо, дзюдо, туризму и футболу (8 первых, 6 вторых, 9 третьих мест) и 20 человек участвовали в 12 всероссийских турнирах по самбо и дзюдо (4 первых, 7 вторых, 10 третьих мест).

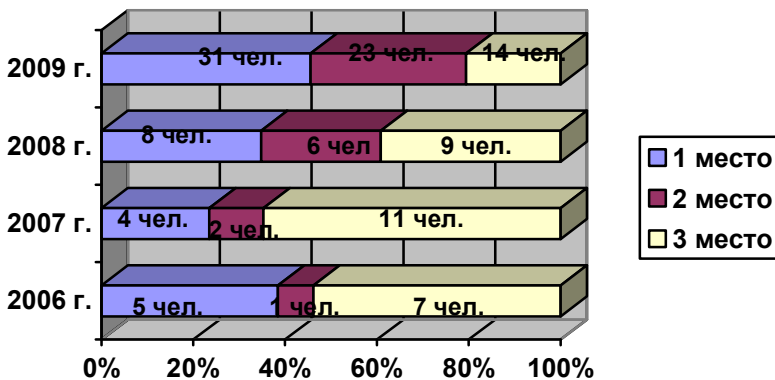
Анализ выступлений спортсменов ДЮСШ в соревнованиях

год	Областные соревнования					Межрегиональные и всероссийские соревнования				
	Кол-во соревнований	Кол-во обуч. ДЮСШ	Результат (занятое место)			Кол-во соревнований	Кол-во обуч. ДЮСШ	Результат (занятое место)		
			1	2	3			1	2	3
2007	14	45 - 15%	4	2	11	3	10 - 3%	-	-	3
2008	11	51 - 14%	8	6	9	12	12 - 3%	4	7	10
2009	10	75 - 21%	31	23	14	12	10 - 3%	5	5	12

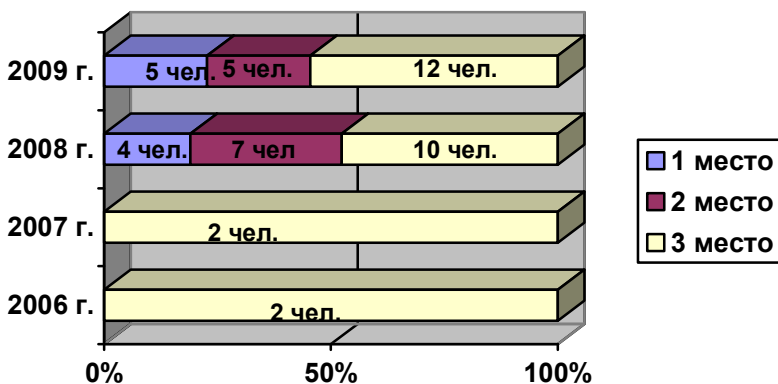
Анализ результативности (количество спортсменов, занявших призовые места)

Год	Обл. соревнования	Межрегиональные и всероссийские соревнования
2007	38%	30%
2008	45%	175%
2009	91%	220%

Результаты участия в областных соревнованиях



Результаты участия в межрегиональных и всероссийских соревнованиях



Вывод: результативность участия в соревнованиях значительно улучшилась, особенно это касается соревнований всероссийского уровня. Если до начала реализации программы как количественные, так и качественные показатели участия были недостаточно высокими, то в настоящее время отмечено существенное повышение не только показателей участия в спортивных соревнованиях разного уровня, но и возросли результаты юных спортсменов.

Эти результаты во многом обусловлены улучшением материально-технической базы ДЮСШ, разработкой и реализацией проектов, а также повышением квалификации педагогических кадров и их активным участием в инновационной деятельности.

© И.Г. Харисова

Индивидуализация профессиональной подготовки студентов педагогического вуза

Реализация принципа индивидуализации на современном этапе развития системы профессионального образования является одной из самых актуальных и перспективных с точки зрения совершенствования процесса подготовки специалистов. Различные аспекты данной проблемы привлекают внимание исследователей и разрабатываются в рамках экспериментальной работы, результаты которой активно внедряются в практику начального, среднего и высшего профессионального образования.

Анализ работ, посвященных рассмотрению вопросов индивидуализации, позволяет выявить определенные тенденции в осуществлении этого процесса в образовательных учреждениях.

Индивидуализация понимается большинством авторов как система, позволяющая через использование специально подобранных средств обучения обеспечить максимальную адаптацию образовательного процесса к индивидуальным особенностям студента, тем самым создавая оптимальные условия для личностного и профессионального роста будущего специалиста.

Для решения задач индивидуализации в практике профессионального образования реализуется ряд подходов, основываясь на которые преподаватели могут строить процесс подготовки с учетом индивидуальных и личностных особенностей студента. Наибольшими возможностями с точки зрения исследователей и педагогов-практиков обладают следующие подходы:

- вариативный, предусматривающий разработку нескольких вариантов освоения содержания образовательной програм-

мы с предоставлением студенту права выбора формы, способа обучения, уровня изучения учебного материала;

- вариативно-рефлексивный (Т.В. Бурлакова), определяющий индивидуализацию как интериоризированный процесс, сочетающий внешнюю и внутреннюю дифференциацию профессиональной подготовки;

- дифференцированный (Т.В. Матвеева), основанный на выделении нескольких групп обучающихся, отличающихся степенью подготовленности к восприятию учебного материала и уровнем мотивации на освоение учебных дисциплин, и построении процесса подготовки на принципе увеличения доли самостоятельной работы в вузе и дома (чем выше группа, к которой отнесен студент, тем больше доля заданий, выполняемых им самостоятельно), таким образом предполагается обеспечить усвоение учебного материала в полной мере каждым студентом;

- системно-деятельностный (Д.А. Морозова), рассматривающий индивидуализацию в качестве комплексной системы, включающей диагностику, разделение студентов по уровневым группам, проектирование индивидуальных траекторий обучения и педагогического сопровождения, реализацию индивидуализированного учебного процесса и коррекцию;

- партисипативный (Д.А. Морозова), реализуемый в сочетании с системно-деятельностным и определяющий характер взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества, в рамках индивидуализации выделяется три уровня партисипативного взаимодействия: управление, соуправление и самоуправление учебной деятельностью;

- акмеологический (С.Н. Бегидова, А.М. Леонтьев, С.А. Хазова), акцентирующий внимание на способах стимулирования личностного развития студента в разных сферах его жизнедеятельности; особое место в данном подходе определяется для куратора студенческой группы, задача которого заключается в постоянном изучении личности своих воспитанников, обобщении результатов позитивных воспитательных воздействий преподавателей вуза, закреплении нравственных, когнитивных и иных новообразований в личности студента.

Указанные подходы в той или иной мере нашли свое отражение в условиях осуществления индивидуализации профессиональной подготовки студентов.

Первая группа условий определяет основные характеристики позиции, которую должен занимать будущий специалист в процессе подготовки. В частности, Е.Н. Пехота обосновывает в своем исследовании необходимость обеспечения изменения роли студента с субъекта учебно-профессиональной деятельности на субъекта профессионального развития, критерием сформированности готовности обучающегося в реализации данной роли выступает его способность создавать профессиональный автопортрет, представляющий собой обобщенное научно-художественное отображение личной профессиональной Я-концепции будущего учителя.

Вторая группа условий связана с позицией, занимаемой преподавателем в рамках индивидуализации, она характеризуется как партнерская и консультативная, педагог-транслятор знаний уходит в прошлое, в современном вузе актуален педагог-организатор образовательной среды, задача которого сопроводить будущего специалиста в процессе профессионального становления. Е.В. Чуб обращает внимание на целесообразность лично-ориентированного стиля общения между педагогом и студентом, характеризующегося взаимозаинтересованным и эмоционально положительно окрашенным сотрудничеством субъектов образовательной деятельности.

Третья группа условий акцентирует внимание на мотивационный аспект организации образовательного процесса. По мнению большинства авторов, мотивация является определяющим фактором успешности решения задач индивидуализации. В рамках профессиональной подготовки можно выделить несколько групп мотивов: внешние (успех в будущей профессиональной деятельности обусловлен результатами учебы в вузе), внутренние (склонности студента, способности к обучению в вузе), процессуальные или учебные (понимание полезности выполняемой работы). Также стоит в равной степени обращать внимание на формирование личностных и профессиональных мотивов деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Четвертая группа условий ориентирует преподавателей на пересмотр содержания и средств обучения будущих специалистов. На первый план, по мнению Е.И. Семушиной, должна выйти личностная значимость содержания подготовки, обеспечиваемая через перевод учебно-познавательных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы студентов, требующие актуализации и преобразования их субъективного опыта. Е.В. Чуб обращает внимание на необходимость выделения в содержании психолого-педагогических дисциплин двух смыслов: личностно-ориентированного, определяющего значимость выполняемого задания для личностного роста студента, и профессионально ориентированного, имеющего значение для профессионального становления будущего специалиста. По мнению С.И. Уляева и С.В. Мовчанюк, в рамках создания условий для индивидуализации образовательного процесса важно стимулирование профессионального и личностного самопознания студентов через формирование у них знаний о себе и профессии, выполняющих осведомительную и регулятивную функцию. Наиболее перспективным и эффективным средством индивидуализации большинство ученых и практиков определяют совместное проектирование преподавателем и студентом индивидуальных образовательных маршрутов.

Интересен зарубежный опыт решения проблем индивидуализации профессионального образования, представленный в исследовании А.П. Захаровой. Основными принципами индивидуализации в вузах выступают осознанная перспектива («сделай себя сам»), гибкость (соответственно потребностям и уровню притязаний личности) и динамичность (реагирование на изменение социального заказа) системы высшего образования, индивидуализированность обучения через создание атмосферы сотрудничества между студентом и преподавателем.

Таким образом, проведенный анализ работ, посвященных проблемам индивидуализации профессионального образования, показал, что предлагаемые разными авторами подходы и условия осуществления данного процесса, а также имеющийся зарубежный опыт не противоречат друг другу, их следует рассматривать как взаимодополняющие, обеспечивающие комплексный подход к решению задач индивидуализации процесса подготов-

ки специалиста. Указанные положения в большинстве своем нашли отражение и в исследовательской экспериментальной работе, проводимой преподавателями кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством Л.В. Байбородовой.

Вместе с тем хотелось бы отметить некоторые трудности, с которыми объективно сталкиваются преподаватели вуза, пытаясь решать проблемы индивидуализации.

В качестве факторов, обуславливающих появление ряда несоответствий, можно определить две основные группы: внешние (связанные с особенностями отечественной системы образования) и внутренние (появляющиеся в характеристиках субъектов образовательной деятельности). К первой группе можно отнести ограничения возможностей полной индивидуализации процесса подготовки достаточно жесткими формальными рамками его осуществления, определяемыми программными документами: стандартами, требованиями к организации учебного процесса в вузе, рабочими учебными планами и графиками, регулирующими сроки, содержание и даже формы подготовки специалиста.

Стандарты третьего поколения высшего образования, вступающие в силу с 2010 года, в большей степени реализующие идеи индивидуально ориентированного подхода, не могут в полной мере изменить сложившуюся ситуацию, ведь обозначенный в них перечень компетенций, которыми должен обязательно овладеть выпускник вуза, заранее определяет границы в моделировании рабочих учебных программ, их содержания, предполагаемых результатов учебной деятельности студента.

Внутренние факторы определяются характеристиками потребностей и желаний участников процесса подготовки специалиста. Наибольшее значение в этой группе имеют мотивы, которыми руководствуются абитуриенты, поступая в вуз, и степень осознания преподавателями важности и необходимости индивидуализации в работе со студентами.

Обозначенные положения должны быть учтены при разработке программ подготовки будущих учителей, процесс подготовки которых имеет свою специфику. В связи с этим и процесс индивидуализации в педагогическом вузе или колледже

обладает особенностями, главной из них, на наш взгляд, является его цель и результат. Основной задачей преподавателей будет, в конечном счете, не только усовершенствовать процесс подготовки специалиста, но и подготовить будущего учителя к организации индивидуально ориентированного обучения и воспитания детей, следовательно, в качестве результата необходимо рассматривать сформированные у студента компетенции в осуществлении индивидуализированного педагогического процесса.

Первым этапом в работе с будущими педагогами должно стать изучение их потребностей и мотивов, которыми они руководствуются в обучении и, исходя из полученной информации, дифференцированно строить работу, главной задачей которой будет развитие мотивов личностного и профессионального роста. Поэтому одним из подходов к осуществлению индивидуализации должен стать развивающий. Сформированная мотивация – один из важнейших факторов, обуславливающих успешность процесса профессиональной подготовки специалиста.

Развивающий подход целесообразен и с той точки зрения, что студент в процессе обучения постоянно находится в ситуации необходимости приложения усилий для решения новых лично и профессионально значимых задач, а следовательно, учится преодолевать трудности, с которыми объективно столкнется в самостоятельной деятельности. Ощущение успеха и удовлетворения, которое испытывает человек, преодолевая трудности, может стать важным стимулом его профессионального и личностного развития.

Человек достигает жизненного успеха, если реализуются значимые для него цели, поэтому будущему специалисту необходимо предоставить возможность самостоятельно определить идеал, к которому он будет стремиться в процессе обучения. Преподаватель может подсказать, направить студента, обозначить для него перечень характеристик, наличие которых позволит стать успешным в профессии, но выбор должен сделать сам студент, сформировав для себя образ «Я в будущем». Дальнейшая работа по подготовке должна быть сориентирована на достижение спроектированного результата, и в процессе обучения объективно выделяться инвариантная (у большинства студентов

представления о себе в профессии частично будет совпадать) и вариативная (выстраиваемая с учетом индивидуальных отличий) части.

Что касается оценки эффективности процесса индивидуализации профессиональной подготовки, то она должна проводиться, с одной стороны, с учетом степени достижения профессионального идеала, сформированного для себя студентом, с другой – положительных изменений в мотивационной сфере будущего специалиста. Таким образом, будут учтены и внешние (знания, умения) и внутренние (потребности, мотивы) результаты обучения в вузе.

Рассматривая условия, позволяющие правильно организовать процесс индивидуализации профессиональной подготовки, стоит обратить внимание на целесообразность начинать его осуществление со школы и продолжать в послевузовской работе со специалистом. В школе важной составляющей работы с учеником должна стать деятельность педагога по формированию у будущего абитуриента мотивов профессионального выбора; в работе со студентом вуза важно обеспечить для него осознание возможности достижения успеха в будущей профессиональной деятельности, что повлечет за собой появление мотивов роста в профессии; послевузовская система повышения квалификации должна быть сориентирована на предоставление перспектив в развитии специалиста с учетом уровня его профессиональных притязаний. Очевидно, что преемственность в профессиональной подготовке – необходимое условие эффективности индивидуализированного процесса подготовки специалиста.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что индивидуализация как подход к осуществлению целостного процесса формирования будущего педагога играет важную роль и может эффективно осуществляться в рамках системы начального, среднего и высшего образования. При этом не стоит забывать, что сама по себе индивидуализация не должна рассматриваться как основная цель в деятельности преподавателей (это может привести к формализму в работе), она выступает как средство создания оптимальных условий для личностного и профессионального развития будущего педагога, а успешность

этого процесса обусловит, в конечном счете, повышение качества школьного образования.

Библиографический список

1. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Ярославль, 2009.

2. Захарова, А.П. Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в США [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.

3. Матвеева, Т.В. Методика индивидуализации обучения высшей математике студентов гуманитарных специальностей в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2009.

4. Морозова, Д.А. Индивидуализация учебной деятельности студентов в вузе как фактор повышения качества образования при кредитной системе обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2009.

5. Пехота, Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя [Текст]: монография / под ред. М.А. Зязюка. - Казань, 1997.

6. Семушина, Е.И. Проблемы индивидуализации математического образования студентов экономических специальностей [Текст] // Технология индивидуализации обучения в вузе: материалы Всероссийской междисциплинарной конференции. - М., 2007.

7. Уляев, С.И., Мовчанюк, С.В. Индивидуализация процесса обучения в вузе [Текст] // Сб.научн.трудов Сев. - Кавк. ГТУ, Сер. Гуманитарные науки, - 2007. - № 5.

8. Бегидова, С.И., Леонтьев, А.М., Хазова, С.А. Психолого-педагогические условия для реализации акмеологического подхода в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / С.И. Бегидова, А.М. Леонтьев, С.А. Хазова. – Режим доступа: www.inter-pedagogika.ru.

9. Чуб, Е.В. Проблема индивидуализации профессионального развития студентов – будущих учителей [Электронный ресурс] / Е.В. Чуб. – Режим доступа: www.inter-pedagogika.ru.

© В. В. Ромашева

Компетентностный подход и его реализация в системе профессионального образования

В настоящее время в Российской Федерации активно разворачиваются процессы комплексной модернизации системы общего и профессионального образования. Сегодня успешная профессиональная и социальная карьера возможна только при наличии готовности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к иным условиям труда, постоянно доводить свой профессиональный уровень до качества, необходимого при решении новых профессиональных задач. Исходя из этого, возрастает потребность в компетентных преподавателях, способных продуктивно выполнять трудовые функции, теоретически и практически готовых к осуществлению педагогической деятельности и владеющих современными средствами решения профессиональных задач.

В рамках перехода колледжа к реализации образовательных стандартов третьего поколения становится особенно актуальным выделение перечня профессионально важных компетенций различных уровней (формального, технологического, творческого, субъектного).

Компетентностный подход предполагает описание подготовленности работника через компетенции, то есть, по мнению В.В. Юдина [9], через формулировку того, что он может делать, какие способы деятельности он освоил, какой приобрёл опыт. Поэтому компетенции означают готовность, реальное овладение методикой, возможность справиться с профессиональными задачами. Будучи шире знаний, умений и навыков, компетентность включает все стороны деятельности: и знаниевую, и операционально-технологическую, и мотивационную.

Наиболее общая классификация компетенций содержит в себе три больших класса компетенций: ключевые компетенции, в которые входят умения и качества, необходимые каждому члену данного общества для его успешной социализации (поли-

тические и социальные, коммуникативные, информационные, связанные с жизнью в многокультурном обществе, способность учиться на протяжении жизни), дополняются ещё двумя классами компетенций: профессиональными (специальными), необходимыми данному специалисту для реализации его профессиональной деятельности; надпрофессиональными, необходимыми, чтобы эффективно работать в организации. Для выпускников педагогического колледжа важно овладение следующими профессиональными компетенциями, сформулированными в проекте «Профессиональный стандарт педагогической деятельности», разработанном группой учёных под научным руководством В.Д. Шадрикова [7]:

- компетенция в определении цели и образовательных результатов ребенка на языке умений (компетенций);
- компетенция в целеполагании педагогической деятельности;
- компетенция в мотивации деятельности воспитанника;
- компетенция в раскрытии личностного смысла конкретного действия, занятия;
- компетенция в предмете деятельности (предметная компетентность);
- компетенция в организации условий деятельности, адекватных поставленной задаче;
- компетенция в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- компетенция в разработке программ деятельности;
- компетенция в вопросах понимания воспитанника, что необходимо для реализации индивидуального подхода в воспитании и обучении;
- компетенция в вопросах включения учащихся в разные виды работы и деятельности в соответствии с намеченными результатами, учитывая склонности, индивидуальные особенности и интересы;
- компетенция в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности;

– компетенция в осуществлении рефлексии своей деятельности и своего поведения в процессе учебных и внеучебных занятий и корректировке их.

Нельзя не отметить, что компетенции - более подходящая оболочка для фиксации образовательного результата, востребованного современным обществом, для описания возможностей творческой, деятельностной личности.

Учитывая известные уровни сформированности способов деятельности и соответствующие им ключевые элементы опыта, В.В. Юдин [9] называет уровни компетентности, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни компетентности

Уровни опыта	Ключевой элемент опыта	Компетентность
Формально-репродуктивный	Знания	Формальная
Сущностно-репродуктивный	Умения	Технологическая
Творческий	Творческое мышление	Творческая
Субъектный	Отношения	Субъектная

Названия условны, но на первом уровне студент, действительно, формально применяет известные ему методики и действия, иногда не чувствуя ситуацию (например, умение составить хронику рабочей недели социального педагога). На втором уровне он уже понимает суть действий, корректирует их с учетом ситуации, оставляя неизменной лишь технологию как стержень методики (например, готовность применить культурологический подход к оценке тенденций современной массовой культуры). Творческая компетентность предполагает способность ее носителя справляться с нестандартными ситуациями (например, опыт решения нестандартных ситуаций, развитие элементов творчества в деятельности). Субъектный уровень опыта и компетентности проявляется в том, что ведущую роль в мотивах деятельности студента играют личностные смыслы, возможность реализовать себя (например, способность составить траекторию собственного профессионального становления).

Перед учебным заведением встает задача создания условий для развития интегральных характеристик личности студента как будущего профессионала. Для педагогов колледжа эта задача трансформируется в создание психолого-педагогических

условий для формирования профессионально важных компетенций, являющихся основой профессионализма. Педагог, с одной стороны, должен учитывать и формировать внутреннюю среду личности в своеобразии качеств, а с другой - применять в образовательном процессе такие педагогические методы, которые оптимально будут развивать личность студента.

В этой связи следует организовывать занятия по субъектному типу, когда познавательная деятельность студентов начинается с осознания своих потребностей, самостоятельной постановки целей деятельности и осуществления через кооперацию, коллективный поиск и решение жизненных задач, возникающих затруднений. Теперь, по мнению В.В.Юдина, мы должны предложить студенту образовательную среду, в которой он – субъект, прежде всего в принятии или непринятии наших правил игры. При этом мы должны гарантировать, что выполнение предлагаемых заданий обеспечит формирование у него заданных образовательных результатов (компетенций). Организация обучения подчиняется требованиям продуктивного типа учебного процесса. Характерными его особенностями являются поисковая деятельность и творческое мышление как ключевой элемент результата образования. Понятно, почему все современные рекомендации по совершенствованию процесса обучения сходятся на использовании активных методов обучения. Педагог в этом случае играет роль партнёра в образовательном процессе.

Подготовка компетентного специалиста в области социальной педагогики в Ростовском педагогическом колледже состоит из целенаправленного формирования профессионально важных компетенций и включена в учебные планы в форме занятий с применением методик активного обучения в ходе практических и семинарских занятий.

Практические и семинарские занятия в колледже - это организационная форма обучения, которая ставит студентов перед необходимостью самостоятельно изучать материал по различным источникам, а затем коллективно обсуждать результаты своей деятельности, давая возможность постигать материал как на сущностном, так и на творческом уровне, позволяя студентам проявить самостоятельность, творческие способности, воспитывает чувство ответственности за порученное дело. Специфика

данной формы работы состоит в том, что его целесообразно проводить по таким темам, где студент не только должен усвоить системные сведения (репродуктивный уровень), но и найти решение проблемы (продуктивный уровень), что открывает многообразные пути для вовлечения обучающихся в самостоятельный поиск, для организации деятельности каждого с учетом индивидуальных свойств, для создания атмосферы творческого общения, для роста личности, способной к познанию и творчеству. Преподавателю следует отказаться от авторитарности, давления, обращаться к студенту с уважением, признать возможность разных мнений, видеть в студенте не объект воздействия, а личность, активную, ответственную, достойную диалога. Преподаватель призван помочь ему приобрести положительный опыт творчества, состояться как личности, способной к творчеству и ответственности. Подобные методические рекомендации встречаются часто и говорят об обязательной личностной, аффективной стороне обучения, которая тем важнее, чем выше уровень деятельности студента.

Активные методы обучения (АМО) представляют совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, ориентированных на конструирование ситуаций, характеризующихся активизацией мышления и поведения обучаемых. Они в значительной мере сокращают путь от получения теоретических знаний до практического их применения, позволяют не просто узнать, как поступать в тех или иных случаях, но и активно проявлять и формировать индивидуальные стратегии поведения.

При использовании АМО процесс получения и усвоения информации протекает на трех уровнях, то есть охватывает три основных аспекта личности:

1. Когнитивный компонент – получение новой информации, её структурирование, анализ (познавательный уровень).

2. Эмоциональный аспект – переживание личностной значимости и оценивание новых знаний о себе и других, «прочувствование» своих успехов и неудач (уровень восприятия).

3. Поведенческий аспект – приобретение и расширение умений и навыков, в основном через общение, углубление поведенческого потенциала через осознание неэффективности неко-

торых стандартных способов поведения. Это уровень взаимодействия (интерактивный).

К методам, позволяющим развивать творчество в учебном процессе, относятся решение практических задач, метод анализа кейсов, групповые дискуссии, брейнсторминг, ролевые игры, тренинги, создание портфолио, подготовка и защита курсовых и дипломных проектов и др.

Активные методы обучения позволяют формировать компетентного специалиста, который не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков и способен реализовать их в работе, но и сформировал внутреннюю мотивацию к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, профессиональные ценности, способен выходить за рамки предмета своей профессии, обладая творческим потенциалом саморазвития.

Их использование базируется на трёх базовых подходах, выделяемых В.В. Сериковым [4]: задачный подход (изучаемый материал подаётся как жизненно важная проблема), учебный диалог (совместный поиск педагогом и студентом ценности и смысла в изучаемой проблеме), игровая технология (моделирование конфликтной ситуации, требующей принятия самостоятельных решений, состязания с партнёрами, выполнение какой-то социальной роли).

Таким образом, использование комплекса методов, активизирующих познавательную деятельность студентов и способствующих формированию профессионально важных компетенций всех уровней, обеспечивает интериоризацию знаний студентов в опыт.

Понимание профессионально важных компетенций как опыта и как личностной характеристики непротиворечиво, поскольку и то, и другое дифференцируется по уровню деятельности человека.

Если в результате профессионального образования формируется компетентная личность, а не просто специалист в профессии, то целесообразно говорить о личностно-профессиональном, компетентностном развитии и саморазвитии. Следовательно, компетентность необходимо рассматривать че-

рез такие категории, как развитие и саморазвитие, совершенствование и самосовершенствование.

С позиций субъект-ориентированного подхода в формировании профессионально важных компетенций необходимым этапом подготовки специалиста является профессиональная практика в соответствии с программами, где определены уровни формирования компетентности как выраженности у выпускника какой-то компетенции, овладение ею. Педагогическая практика позволяет перейти от нацеленности на формирование знаний к формированию практического опыта их использования, а также личностных характеристик, неотъемлемо проявляющихся в ходе приобретения опыта. Например, студенты по специальности «Социальная педагогика» проходят пять видов практики, которые отражены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязь практики и формируемых компетентностей

Вид практики	Ключевой элемент опыта	Компетентность
Вводно-ознакомительная	Знания	Формальная
Психолого-педагогическая	Умения	Технологическая
Учебно-воспитательная	Умения, творческое мышление	Технологическая, творческая
Технологическая	Творческое мышление	Творческая
Преддипломная	Отношения	Субъектная

Таким образом, реализации компетентностного подхода способствует организация образовательного процесса в рамках субъект-ориентированного и практикоориентированного подходов на аудиторных занятиях и педагогической практике. Переход к реализации компетентностного подхода в Ростовском педагогическом колледже происходит постепенно, чтобы обеспечить ответственность системы предметного содержания образования.

Библиографический список

1. Давыдов, Л.Д. Компетентностный подход в системе профессионального образования [Текст] / Л. Д. Давыдов // Среднее профессиональное образование. - 2006. - № 9. - С. 67-70.

2. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Дмитрий Иванов. - М.: Чистые пруды, 2007. - 32 с.

3. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) / под ред. Я.И.Кузьминовой, В.Л.Матросова, В.Д.Шадрикова // Вестник образования. - 2007. - №7. - С.21. Шадриков В.Д. // Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С.26-31.

4. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология [Текст]: монография / В.В. Сериков – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

5. Солянкина, Л.Е. Что значит быть компетентным специалистом? [Текст] / Л.Е. Солянкина // Сред. проф. образование: прил. – 2008. - № 1. – С. 3-9.

6. Хинхаева, Е. Т. Условия становления профессионально-педагогической компетентности преподавателя ССУЗА [Текст] / Е. Т. Хинхаева. // Среднее профессиональное образование (приложение). - 2007. - № 2. – С. 33 – 36.

7. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст]. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

8. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст]: монография / В.В. Юдин. – М.: Университетская книга, 2008. – 302 с.

УДК 37.06

© О.В. Холодаева

Профессиональная компетентность педагогических кадров — условие повышения качества образования

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет главной задачей образовательной политики обеспечение доступности, повышение эффективности и современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Успешность современного человека неразрывно связана с тем, какое образование он получил. Сегодня общество нуждается в образованных, мобильных, творческих, инициативных людях, которые способны легко адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни, темпам экономического развития, обладающих потребностью и способностью к самосовершенствованию. Формирование таких людей – главная задача образования, которая в свете новых представлений неизбежно требует качественных изменений.

Понимание того, что качественное образование является одним из основных ресурсов развития общества, порождает потребность изменений в отношении к образованию. Так как ключевой фигурой, формирующей новое качество образования, безусловно, является педагог, оценка качества профессиональной деятельности педагога в свете новых представлений и требований выдвигается на первый план.

Следовательно, ключевым условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров.

Появление новых целей и ценностей в образовании предъявляет особые требования к личности и деятельности педагога. Сегодня как никогда возросла потребность в педагоге, способном совершенствовать содержание своей деятельности посредством критического, творческого осмысления и применения передовых педагогических и информационных технологий.

Практика доказывает, что педагогам недостаточно иметь только глубокие знания специфики образовательных программ и владеть методикой обучения, но также необходимо обладать коммуникативными качествами, эмпатийностью, стремлением к партнерским отношениям со своими воспитанниками, умением использовать в своей деятельности разнообразные педагогические средства и приемы, инновационные технологии; владеть техникой исследовательской работы, ее организацией и анализом. Современный воспитательно-образовательный процесс требует от педагога большого интеллекта и гибкого реагирования. Результаты педагогического труда зависят от творческого, неформального отношения к своему делу.

Наряду с такими качествами личности, как компетентность, нравственность, инициативность, педагогическое мастерство, особую роль играет и характер профессионального мышления. Педагог, участвующий в воспитательно-образовательном процессе, должен обладать высококоразвитым педагогическим мышлением, которое ориентировано на развитие индивидуальных особенностей каждого ребенка и является основой педагогики сотрудничества [2].

Важно отметить, что в современных условиях реформирования дошкольного образования радикально меняются статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования и к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма [6].

В первую очередь отметим сущность психологической позиции взрослого, которая должна отличаться безусловным принятием детей. И здесь главным является педагогическая помощь и поддержка. Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей и возможностей.

В свете новой образовательной парадигмы деятельность педагога должна способствовать определению и дальнейшему развитию потенциальных возможностей ребенка. В этой связи возрастают требования к его общей и профессиональной культуре. Поэтому вторым важным моментом является высокая профессиональная квалификация педагога, ибо такой педагог даже при минимальном материальном обеспечении сможет обеспечить достаточное развитие дошкольников.

Следующая чрезвычайно важная задача по обеспечению качества образования связана с освоением и сменой педагогом различных образовательных технологий. От того, как и какими технологиями обучения владеет педагог, насколько гибко он может изменить свой методический инструментарий в зависимости от тех или иных особенностей учащихся, зависит качество образования.

Все вышесказанное говорит о том, что современные требования к уровню профессиональной компетентности педагогических кадров возрастают. Это обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы и с педагогами дошколь-

ных учреждений, и учителями начальной школы, а также специалистами, работающими с детьми старшего дошкольного возраста, систематического повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих работников по специально созданным программам.

Основными принципами развития профессиональной компетентности педагогов, по мнению Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, являются:

– принцип перехода от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации к сознательно управляемому и самоуправляемому развитию;

– принцип педагогической оценки, самооценки и анализа в процессе развития профессиональной компетентности педагогов;

– принцип индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности.

Основными показателями готовности педагога к реализации непрерывного образования, обеспечивающего преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом, являются:

а) способность работать в личностной (развивающей, гуманистической) парадигме. Для такого педагога доступна и естественна творческая деятельность, у него сформирована установка на творчество;

б) профессиональное знание дошкольной педагогики и возрастной психологии;

в) владение соответствующими методиками и современными технологиями;

г) готовность к саморазвитию, изменению, способность вписываться в постоянно меняющуюся среду, анализировать свою деятельность.

Каждый педагог должен обладать необходимыми педагогическими способностями:

– организаторскими, которые позволяют грамотно осуществлять образовательный процесс (организовать занятия с

детьми, удерживать их внимание в течение определенного времени, побуждать интерес к учению);

– конструктивными, которые позволяют видеть перспективы образовательного процесса, учитывая возрастные особенности детей;

– исследовательскими, которые позволяют изучать интеллектуальные, эмоциональные, творческие, коммуникативные способности детей;

– коммуникативными, которые позволяют педагогу выстраивать взаимоотношения с каждым ребенком, со всей группой детей, с родителями и коллегами.

Для успешного развития педагогических способностей педагога должны обладать совокупностью личностных качеств:

– высокой культурой общения, которая предполагает уважительное отношение к воспитанникам, родителям, коллегам, стремление создать доброжелательную среду;

– педагогической рефлексией – потребностью анализировать свою деятельность, оценивать свои действия с профессиональной точки зрения, анализировать возможные ошибки и искать пути их исправления, совершенствовать собственную педагогическую деятельность;

– педагогическим тактом – умением соблюдать правила поведения в обществе, наличием чувства меры и собственного достоинства, уважением к чувствам других людей, умением сочетать в обращении с детьми доброе и требовательное отношение, строгость и доверие;

– профессиональной направленностью педагогической деятельности – комплексом профессиональных педагогических способностей, навыков и умений, предполагающих наличие широкого круга профессиональных интересов, положительных психологических установок на работу с детьми, умение находить оптимальное сочетание педагогических методов;

– педагогической зоркостью – способностью замечать наиболее существенные тенденции в развитии ребенка и отслеживать динамику развития всех детей [5].

В профессии педагога есть широкие возможности для мастерства, поиска инициативы, индивидуального стиля деятельности.

Целенаправленное формирование творческой личности не может быть осуществлено без ориентира в том, что такое творчество, творческий потенциал, творческое мышление.

Творческий потенциал обеспечивает педагогу свободное от стереотипов мышление, легкость и гибкость в оперировании знаниями, нестандартное решение возникающих проблем, умение убедить людей, включить их в сотворчество, совместную деятельность, а затем управлять ею и т.д. Творческая личность обладает интеллектуальной гибкостью, которая позволяет педагогу критически относиться к негативным ситуациям, успешно разрешать их. Гибкость мышления является составляющей интеллектуальной гибкости человека, предпосылкой для творческого развития личности.

Педагог, который проявляет интеллектуальную гибкость в своей деятельности, отходит от методов традиционного обучения, используя принципы новых моделей творческого развития личности. Это требует различного подхода к детям, различных способов организации деятельности и деятельности самого педагога, готовности к использованию новых методов и новых педагогических технологий, направленных на развитие творческой деятельности и творческой личности.

Система повышения квалификации, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, может и должна выступать в качестве его организатора, обеспечивать научную, методическую, психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности повышения квалификации - темпы профессионального развития педагогов.

Библиографический список

1. Кашапов, М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала [Текст]: монография / М. М. Кашапов; под науч. ред. А.В.Карпова. - М.; Ярославль : МАПН, 2006. - 316 с.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы (2006). Бюллетень Министерства

образования и науки Российской Федерации [Текст]: офиц. текст. – М., 2006. – № 1.

3. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы. Постановление Правительства РФ (с приложением) [Текст]: офиц. текст. [Официальные документы в образовании (ОДвО). – 2006. – №3 (215)].

5. Степаненко, В.Н. Организация образовательного процесса на этапе дошкольного образования.// Дошкольное образование. Региональная модель: сборник научно–практических материалов. [Текст]: [материалы] – М. : Вентана–Граф, 2009. – 176 с.

6. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию [Текст] / под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – 124 с.

УДК 37.09

© Л.Н. Князькова

Индивидуальная образовательная деятельность как способ развития общепрофессиональных компетенций

Компетентностный подход к определению содержания образования является новым, сравнительно недавно вошедшим в теорию и практику современного отечественного образования. Развитие данного подхода в современной высшей школе является реакцией профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия. В Министерстве образования и науки РФ разрабатываются стандарты третьего поколения для профессионального образования, в которых основной акцент делается на формирование компетенций обучающихся.

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (А.В. Хуторской). Компетенция

- способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Нельзя не согласиться с тем, что современное общество предъявляет к выпускнику вуза целый ряд требований, которые носят универсальный, надпредметный характер. Такие требования одни авторы называют базовыми навыками (В.И.Байденко), другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями (А.М.Новиков), третьи – ключевыми компетенциями [1]. Мы определяем подобные требования как общепрофессиональные компетенции.

Под общепрофессиональными компетенциями сегодня понимаются наиболее общие (универсальные) способы действия, позволяющие человеку достигать результатов в личном и профессиональном становлении и развитии.

Проведенный анализ подготовки специалистов к профессиональной деятельности в условиях вуза показывает, что они наряду с заложенными в стандартах и программах знаниями и умениями должны иметь сформированные организаторские способности, уметь принимать решения и брать на себя ответственность за их выполнение, обладать необходимыми коммуникативными качествами, оценивать социальные процессы, определять место и роль в них своей профессиональной деятельности, находить пути ее постоянного совершенствования и др., то есть в процессе подготовки специалистов, их самосовершенствования становится актуальной проблема формирования общепрофессиональных компетенций как основы вузовской подготовки [1].

Структура общепрофессиональных компетенций имеет многокомпонентный характер и включает в себя:

Познавательный компонент – умение добывать и применять полученные знания при решении профессиональных задач, осознание себя субъектом профессиональной деятельности, умение анализировать свою деятельность и деятельность субъектов социального взаимодействия.

Коммуникативный компонент – умения, связанные с саморегуляцией специалиста, управлением своим поведением, настроением, вниманием, речью; умения строить взаимоотношения, устанавливать контакт с аудиторией, умение грамотно и

выразительно говорить, бесконфликтно общаться, использовать современные телекоммуникационные технологии.

Организационно-деятельностный компонент – умения целеполагания, планирования и организации своей деятельности, способность к творчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка.

Проектировочный компонент связан с планированием собственной индивидуальной образовательной деятельности, включающей в себя умение определять и устанавливать индивидуальные цели образования и определять его содержание.

Формирование общепрофессиональных компетенций предполагает изменение не столько содержания образовательного процесса, сколько разработку и применение инновационных педагогических технологий, новых средств контроля и оценки, проектирование и реализацию таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов). В основе компетентностного подхода лежат принципы индивидуализации и дифференциации обучения, которые предполагают не усвоение готового знания, а выстраивание индивидуальной образовательной деятельности, в ходе которой студент самостоятельно формулирует понятия, необходимые для решения учебной задачи, определяет условия получения конкретного знания.

Таким образом, современное образование должно быть ориентировано на проектирование учебного процесса, в котором активно действует сам обучающийся, а усвоение материала является результатом удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях.

Одной из эффективных технологий формирования и развития общепрофессиональных компетенций является проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента, которая предполагает не только учет индивидуальных особенностей обучающегося, но и адаптацию к ним учебного процесса, оказание педагогической помощи с целью развития и саморазвития возможностей, способностей и интересов студента. Это предполагает учет их знаний, умений, творческих способностей, педагогической направленности, уровня самооценки и др.

Индивидуальная образовательная деятельность студента основывается на идеях индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, на свободе выбора целей, содержания, форм, методов, средств, способов рефлексии и темпа обучения в совместной деятельности с преподавателем.

Нами выделены основные организационно-педагогические средства, способствующие формированию общепрофессиональных компетенций в процессе индивидуальной образовательной деятельности:

1. Своевременное выявление, оценивание и анализ протекания образовательного процесса. Диагностика индивидуальных особенностей студентов на всех этапах образовательного процесса.

2. Дифференцированный подход преподавателя к каждому студенту.

Студенты с низким уровнем мотивации и подготовки к учебной деятельности в вузе нуждаются не только в контроле, но и в оказании индивидуальной помощи преподавателя, успешно занимающимся студентам необходимо давать больше материала на размышление, создавать проблемные ситуации, рекомендовать для изучения дополнительную литературу, их обучение должно проходить на высоком уровне трудности.

3. Осуществление индивидуальной работы со студентами на занятии в процессе проверки и оценки знаний.

4. Реализация индивидуального подхода в процессе учебных занятий через привлечение в коллективные и групповые формы работы. Групповая форма работы способствует развитию многих профессиональных качеств: умение конструктивно взаимодействовать, отстаивать свои убеждения и взгляды, приходить к общей точке зрения на какую-либо проблему, педагогическую направленность личности. Индивидуальные, групповые и коллективные формы организации учебного процесса взаимно дополняют и обогащают познавательную деятельность студентов, развивая самостоятельность, и способствуют формированию общепрофессиональных компетенций.

5. Применение методов обучения, содействующих формированию общепрофессиональных компетенций в зависимости от индивидуальных особенностей студентов. Основными

используемыми методами являются: методы в рамках технологии критического мышления, творчески-проблемные методы, исследование ролевых моделей, социальное взаимодействие, активные методы обучения, презентация идей, метод проектов. Развитие общепрофессиональных компетенций осуществляется более успешно, если на занятиях широко практикуется самостоятельная учебная работа, позволяющая преподавателю видеть те трудности, с которыми сталкиваются отдельные студенты, и своевременно оказывать им необходимую педагогическую помощь в образовательной деятельности.

Таким образом, индивидуальная образовательная деятельность представляет собой структурированную учебную деятельность студента, отражающую его личностные особенности, проектируемую и контролируемую в рамках отдельной учебной дисциплины совместно с преподавателем на основе комплексной психолого-педагогической диагностики. Такая деятельность помогает студентам быстрее адаптироваться в новых условиях, кроме того, учет индивидуальных особенностей каждого будет способствовать формированию индивидуального стиля деятельности, личностной заинтересованности в изучении учебных курсов, умений проектировать свою учебную деятельность, правильно распределять свое время, продуктивно работать с учебным материалом, отслеживать результаты своей работы. Постоянные занятия проектированием своей деятельности позволяют будущим специалистам обрести уверенность и ощущение личной свободы, а также научат их творчеству, критически мыслить и принимать самостоятельные решения, осознавая при этом личную ответственность.

Индивидуальная образовательная деятельность - это творческий процесс, при котором создаются развивающие ситуации; происходит организация такой образовательной среды, в которой студенты смогут полнее раскрыть свои возможности и свой внутренний мир, быть свободными в выборе форм и содержания действий, достичь успеха и реализовать свой потенциал.

В процессе проектирования индивидуальной образовательной деятельности развитие общепрофессиональных компетенций происходит с помощью специальных приемов, заклю-

чающихся в создании особых образовательных ситуаций, все методы которых преследуют одну цель: создать условия для развития и совершенствования общепрофессиональных компетенций личности.

Библиографический список

1. Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учебно-методическое пособие / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 158 с.

2. Лотова, И.П. Психологические условия личностно-профессионального развития студентов вуза [Текст] // Педагогика. – 2008. – № 5. – С.88-91.

3. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии [Текст]: науч. - метод. пособие для рук. и науч. - пед. работников вузов / под ред. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 192 с.

4. Хуторской, В.А. Современная дидактика [Текст]: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 536 с.

УДК 37.09

© К.М.Герасименко

Организация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе преподавания педагогических дисциплин

Важнейшими направлениями интенсификации учебного процесса высшей школы являются индивидуализация обучения, переход к сознательному усвоению информации с ориентацией на ее практическое использование в профессиональной деятельности. Основная тенденция развития учебно-воспитательного процесса заключается в увеличении доли самостоятельной работы в общем объеме профессиональной подготовки обучающихся. Самостоятельная работа студентов на современном этапе развития педагогики выступает как важнейшее средство повышения профессионально-познавательной и творческой активности будущих специалистов. Именно в ней проявляется мотива-

ция студента, его целенаправленность, самостоятельность, самовоспитание и другие качества.

Особую значимость самостоятельная работа приобретает в условиях заочного обучения, которое отличается от очного или вечернего относительно небольшим количеством контактного времени, отведенного для посещения студентом занятий, консультаций и реализации программ практик. При этом Государственный образовательный стандарт предполагает освоение образовательной программы студентами всех форм обучения в полном объеме; квалификационные требования к специалистам, бакалаврам или магистрам не отличаются в зависимости от формы обучения. Поэтому при заочном обучении, когда подавляющее большинство студентов работают, возникают определенные трудности, связанные с освоением образовательной программы.

Мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Выполнение самостоятельной работы обеспечивает усвоение студентом приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать профессиональные задачи.

В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствие.

Цель самостоятельной работы - научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Решающая роль в организации самостоятельной работы студентов принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентами “вообще”, а с конкретной личностью, учитывая сильные и слабые стороны, индивидуальные способности и наклонности.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от

этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов.

1. Репродуктивный уровень - самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ — закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. Реконструктивный уровень, в ходе реконструктивных самостоятельных работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

3. Творческий, поисковый. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты) [2. С. 122].

Эффективность обучения зависит не только от характера предъявленных заданий, но, прежде всего, и от активности студента как субъекта. При организации самостоятельной работы студентов педагогу необходимо учитывать специфику состава студентов с точки зрения их принадлежности к педагогической профессии и включения каждого из них в процесс самообразования. С этой целью в процессе преподавания педагогических дисциплин можно использовать индивидуализированные учебные программы с инвариантным и вариативным компонентами. При составлении данных программ учитываются особенности обучаемых (стаж, опыт работы, направленность личности и т.д.). Инвариантный компонент учебной программы предполагает обязательное её выполнение, вариативный компонент дает возможность студенту-заочнику выбрать вид задания, способ выполнения, форму отчетности и т.д.

Создание индивидуализированных программ предполагает органичное включение студентов в поисковую деятельность, приобретающую субъективный инновационный характер, ориентирует студентов не только на усвоение научно-педагогической информации, но и на творческое применение полученных знаний на практике. Именно возможность выбора

формирует у человека способность к самостоятельной деятельности и активности в поиске.

Разделение программного материала на базовый, обязательный для прочного усвоения, подлежащий безусловному контролю и оценке, в пределах государственного образовательного стандарта, и дополнительный, углубляющий основной информационный фонд, помогает, на наш взгляд, избежать перенасыщения учебным материалом.

Главным при выполнении самостоятельных заданий является включение механизмов саморегуляции. Студенты начинают с первого уровня, а затем студент сам решает, стоит ли ему после выполнения минимального задания, гарантирующего получение оценки «3», переходить к выполнению задания следующего уровня.

Контроль качества выполнения заданий может осуществляться в разных режимах. Наряду с контролем со стороны педагога, студент может сам оценить свою работу в режиме «самоконтроль» или в режиме «взаимоконтроль».

Одной из трудностей при использовании самостоятельной работы в рамках вариативного компонента может стать то, что студенты могут быть не подготовлены к выбору в течение предшествующего обучения. Поэтому необходимо предварительно специально обучать студентов приемам самостоятельной работы, приемам взаимоконтроля и самоконтроля. Еще важнее овладеть новыми формами планирования самостоятельной работы, чтобы на занятии каждый студент мог работать непрерывно. Затем мог бы перейти к самостоятельной работе дома по индивидуальной программе.

Планирование заданий для самостоятельной работы должно включать вид работы, форму организации, этапы работы, а также предусматривать вариативность видов при изучении программы, использование индивидуальной, групповой формы организации самостоятельной работы (подвижный состав учебных групп), контроль за результатами, учет бюджета времени, ориентацию заданий для самостоятельной работы на получаемую профессию, опыт самих студентов.

Между сессиями студентам-заочникам помогают учебные графики, предписывающие порядок выполнения повседнев-

ных домашних заданий и последовательность изучения дисциплин.

На основе изученной литературы и результатов опросных методов, проведенных среди преподавателей и студентов-заочников ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, мы выделили ряд условий, способствующих повышению эффективности организации самостоятельной работы студентов:

- обеспечение правильного сочетания работы студентов под руководством преподавателя с самостоятельной деятельностью студента;

- обеспечение студента необходимыми методическими материалами;

- знание студентом алгоритма, методов и способов выполнения работы;

- мотивационное обеспечение;

- осуществление контроля за ходом самостоятельной работы, определение преподавателем вариантов форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.

Таким образом, можно говорить о том, что обоснованное руководство самостоятельной работой студентов через правильный выбор форм ее организации позволяет достигнуть необходимого уровня профессиональной подготовки выпускника. При этом студент сам учится оперировать учебным содержанием, и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, развивается интеллект, формируется способность к самообучению, самообразованию, самоорганизации.

Библиографический список

1. Педагогические основы высшего заочного образования [Текст]: учебное пособие / под ред. И.Г.Шамсутдиновой – М.: ВЗИИТ, 1991. – 182с.

2. Рубаник, А., Большакова, Г., Тельных, Н. Самостоятельная работа студентов [Текст] // Высшее образование в России. – 2005. - № 6. – С. 120-124.

© Л.Н. Харавинина

Тетрадь профессионального роста педагога как средство сопровождения его профессионально-личностного развития

Смена парадигм образования от традиционной к лично-отно-ориентированной, переход российского образования на Государственные стандарты нового поколения требуют от профессиональной школы совершенствования подготовки специалиста, становления его как профессионала, глубоко знающего свою профессию, легко ориентирующегося в новейших достижениях в области своей профессиональной деятельности, педагогически компетентного, владеющего современными образовательными технологиями.

Решение поставленных задач в значительной степени зависит от педагогов профессиональных образовательных учреждений, от их профессиональной компетентности. Повышение уровня профессионализма педагогов за счет внутренних сил образовательного учреждения – одно из направлений, которое диктует нам национальная образовательная инициатива президента РФ Д. А. Медведева «Наша новая школа».

Следовательно, повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, соответствующего запросам современной жизни, — необходимое условие модернизации профессионального образования, а в отношении педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность, оно приобретает особую актуальность.

Анализ современных публикаций по интересующему нас вопросу профессионального развития начинающих свою профессиональную деятельность педагогов позволил выявить противоречие между необходимостью формирования у молодого специалиста стремления постоянно профессионально и лично-отно-развиваться и недостаточным количеством разработанных средств, позволяющих провести сопровождение и мониторинг этого развития.

По нашему мнению, одним из способов разрешения данного противоречия является организация сопровождения профессионально-личностного развития начинающего педагога с использованием такого инструмента, как тетрадь профессионального роста педагога (ТПР).

Теоретико-методологической основой разработки ТПР являлись следующие идеи.

1. По проблеме профессионально-личностного развития молодого специалиста - концепции Г.С. Никифорова, Г.С. Сухобской, В.А. Сластенина, Ю.П. Поварёнка. На основании обобщения психолого-педагогических положений профессионально-личностное развитие педагога трактуем как совокупность изменений в личностных, деятельностных характеристиках и способах мышления, происходящих в человеке в рамках его профессиональной деятельности и саморазвитии, обеспечивающих новый, более эффективный уровень решения профессиональных задач.

2. Научные работы, посвященные проблеме формирования профессиональной компетентности педагога (Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеер, И.В. Крупина, В.И. Кашницкий, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.С. Белкина и др.). Проанализировав различные точки зрения, мы рассматриваем педагогическую компетентность как интегративное качество личности педагога, гармонично сочетающее в себе совокупность профессиональных знаний, умений, опыта отношений, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, эффективного решения педагогических задач.

3. Труды ученых, разрабатывающих технологию сопровождения (О.С. Газман, Н.Г. Битянова, Е.И. Казакова, Н.В. Ключева, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова и др.). Проведенное исследование позволило нам установить, что сопровождение - это управленческая технология организации взаимодействия субъектов образовательного процесса с опорой на принципы сотрудничества, обеспечивающая благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

Методологическая основа построения ТПР полностью соотносится с основными методологическими подходами организации педагогического взаимодействия, к которым мы отно-

сим личностный, компетентностный, ценностный, деятельностный, системно-структурный.

Идея личностного подхода реализуется через возможность отразить индивидуальность педагога в постановке целей профессионального и личностного развития, выборе способов их достижения, а также представлении личных результатов и достижений в профессиональной сфере. ТПР как инструмент сопровождения сохраняет за педагогом субъектную позицию профессионально-личностного развития.

В содержание ТПР закладывается разработанная нами карта с характеристикой компонентов профессиональной компетенции по четырем уровням развития (недопустимый, минимальный, продвинутый и высокий), которая позволяет провести мониторинг развития профессиональной компетентности педагога. Определение уровня развития компонентов профессиональной компетентности может проводиться путем самооценки, внешней и/или экспертной оценки как в качественных, так и в количественных показателях.

Профессиональное развитие и саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют потребность в самосовершенствовании. Различают внешние и внутренние источники активности саморазвития. Внешние источники (требования и ожидания общества) выступают в качестве основных и определяют направление и глубину необходимого саморазвития. Вызванная извне потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Эта потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития.

Изучение характера затруднений в деятельности педагогов показало, что только те, кто ставят перед собой высокие задачи, имеют затруднения. Это, как правило, творчески работающие педагоги. Те же, кто не имеют высоких притязаний, обычно удовлетворены результатами своей работы, высоко их оценивают, в то время как отзывы об их работе далеки от желаемых. Вот почему так важно каждому человеку, избравшему педагогическую профессию, сформировать в своем сознании идеальный образ педагога.

Ценностные ориентации педагога находят свое выражение в педагогической направленности и проявляются в практической деятельности, в поступках, действиях, стиле поведения, общения, в суждениях и высказываниях. В связи с этим необходимо создавать условия для закрепления ценностных ориентаций педагога.

Исходя из вышесказанного, ТПР способствует развитию у педагогов аксиосферы, а именно: осознанию ценности педагогической профессии, педагогической деятельности и субъектов педагогического взаимодействия. Это происходит за счет определенного содержания материала, заложенного в различные способы деятельности педагога (анализ, размышления, рефлексия и т.д.).

Саморазвитие имеет как бы двойной педагогический результат. С одной стороны - это те изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой - овладение самой способностью заниматься саморазвитием. Судить о том, овладел ли педагог этой способностью, можно по тому, научился ли он осуществлять следующие действия [1]:

–целеполагание: ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;

–планирование: выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития;

–самоконтроль: осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось;

–коррекция: вносить необходимые поправки в результаты работы над собой.

Овладение такими действиями требует времени и определенных умений.

В работах отечественных психологов отмечается единство личностного развития и профессионального роста личности. Не случайно следующим методологическим подходом является деятельностный, в соответствии с которым деятельность рассматривается как источник профессионального опыта, а он, в свою очередь, инициирует профессиональное развитие.

Тетрадь отражает двусторонний характер процесса сопровождения профессионального развития и реализует следующие функции:

- мотивационно - стимулирующую функцию; она направляет субъектов сопровождения на стремление к реализации определенного уровня педагогического потенциала, формирование готовности к открытой демонстрации имеющихся достижений, стремление добиваться успеха и признания;

- самообразовательная функция - тетрадь способствует формированию определенной системы психолого-педагогических компетентностей, расширяющих круг профессиональных образовательных программ;

- воспитательная - способствует воспитанию ряда профессионально значимых качеств, обозначенных как профессионально необходимых на данном этапе профессиональной деятельности;

- развивающая - направлена на развитие познавательной активности, профессионально-педагогической направленности, интереса к профессии и изучению психолого-педагогической литературы, педагогического мышления, профессиональных способностей: организаторских, коммуникативных, конструктивных;

- мониторинговая - позволяет отслеживать процесс достижения целей профессионально-личностного развития;

- рефлексивно-оценочная - позволяет в полной мере реализовать потребности субъектов сопровождения в сравнении уровня собственных достижений и возможностей с уровнем развития их у других участников.

Структура ТПР включает в себя следующие компоненты:

1. Титульный лист с описанием общих сведений о педагоге: образование, квалификация, стаж педагогической рабо-

ты, наличие квалификационной категории, преподаваемые предметы, дополнительные педагогические обязанности, ФИО наставника\ тьютора и др.

2. Проблематизация (определение по десятибалльной шкале наиболее актуальных проблем профессиональной деятельности в данный период).

3. Целеполагание, т.е. индивидуальные цели профессионального и личностного развития, соответствующие основным целям региона и образовательного учреждения, и конкретные шаги, которые позволят сопровождаемому достичь целей (их можно выбрать из списка или сформулировать самостоятельно).

4. Мониторинг. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают уровни сформированности теоретического, проектного, коммуникативного, организационного, методического, рефлексивного и личностного компонентов профессиональной компетентности педагога. Нами разработана карта 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, а также с учетом материалов по оцениванию педагогических умений учителя, подготовленных А.П. Чернявской. Данная карта составлена с учетом принципов уровневой дифференциации, комплексности, систематичности, объективности, прозрачности и направлена на выявление индивидуального уровня проявления преподавателем педагогической компетентности. Предварительно, на этапе оценки первоначальных умений, педагог совместно с сопровождающим может оценить свои умения по всем формам. Затем педагог отмечает, какого уровня он хочет достичь в течение года. При этом не обязательно работать над развитием всех навыков одновременно, и педагогу для работы в течение года лучше выбрать не все, а несколько наиболее важных для него компонентов. В выбранном компоненте отмечается уровень, которым обладает педагог на начало года, и уровень, которого он хочет достичь по окончании года. Диагностика проводится в 4 этапа: самостоятельная оценка имеющегося уровня, оценка коллегами из школы молодого педагога, оценка уровня развития наставником и/или ад-

министратором, экспертная оценка. Результаты заносятся в сводную таблицу.

5. Индивидуальная помощь администратора и\или наставника молодому педагогу (Краткое резюме обсуждения официальных посещений с приложением рекомендаций по анализам занятий).

6. Итоговая рефлексия педагога (описание самим педагогом степени достижения поставленных целей и учета рекомендаций в своей работе).

7. Лист профессиональных достижений: как продвигается работа над методической темой, в каких конференциях участвовал, какие семинары \ курсы повышения квалификации посещал и для чего, какое участие принимал во внеучебной воспитательной работе по преподаваемой дисциплине и как способствовал личностно-профессиональному развитию учащихся.

8. Приложения: программа сопровождения молодого педагога на год и материал консультаций.

Библиографический список

1. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / С.Б. Елканов. - М., 1989. - 189 с.

2. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука.- 2008. - №12. - С. 4-15.

3. Чернявская, А.П. Становление партнерской позиции педагога [Текст]: монография / А.П. Чернявская. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. - 378 с.

УДК 37.09

© Е. Л. Измайлова

Возможности технологии портфолио для формирования оценочных умений студентов

В условиях модернизации российского образования особое внимание уделяется формированию субъектной позиции

обучающихся, что позволяет добиваться осознанного и целенаправленного овладения ими основными компетенциями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности. Формирование субъектной позиции возможно, если педагогический процесс строится на человекоориентированном подходе, предполагающем учет индивидуальных и личностных особенностей обучающихся. Задача педагога – создать необходимые условия для развития студента, раскрытия его творческого потенциала, формирования собственного мнения о себе и об окружающей действительности.

При этом возникает ряд проблем: как в условиях массового обучения индивидуализировать образовательный процесс; как организовать педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития студента; какие образовательные технологии будут наиболее эффективны для решения данных проблем.

Одним из возможных решений вышеназванных проблем может стать применение технологии портфолио в образовательном процессе. Следует отметить, что изучением данной технологии занимаются ученые в России и за рубежом. Среди них можно выделить С. Дж. Пейн; Н.Г. Новикову, А. С. Прутченкову, Е. С. Полат, И В. Шалыгину, В.Г. Загвоздкина, Н. Д. Гдальскову, М.Г. Осетренко; Л.В. Байбородову, А.П. Чернявскую, И.Г.Харисову и др.

В науке существует несколько толкований понятия «портфолио»: папка документов, способ аутентичного оценивания, форма отчетной документации и др. Мы рассматриваем портфолио как аутентичную технологию, позволяющую учитывать результаты, достигнутые обучающимся в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.). Портфолио как технология включает ряд этапов, имеет определенную цель, предполагает взаимодействие педагога и студентов на каждом этапе, включает диагностические процедуры и элементы оценивания и самооценивания студента. Заметим, что цель и содержание будут меняться в зависимости от вида портфолио (оценочное, отчетное, тематическое, диагностическое и др.). Очень важно, чтобы осуществлялись этапы работы над портфолио, в том числе целеполагание и реф-

лексия. Последний этап необходим для формирования оценочных умений студентов, поскольку основное его содержание предполагает действия по самооценке обучающимся своих действий, знаний и умений, профессионально важных качеств. Педагог организует коллективный анализ результатов работы, помогает каждому оценить собственные достижения, определить проблемы и пути дальнейшей работы над портфолио. Таким образом, задача педагога на данном этапе заключается в создании условий, помогающих студенту адекватно оценить себя и свою деятельность. И здесь на первый план выходит проблема организации педагогического сопровождения.

В ЯрИПК применяется технология портфолио при изучении педагогических дисциплин и при организации педагогической практики; используются различные виды портфолио, такие как портфолио работ, тематическое портфолио, портфолио личностно-профессионального развития, портфолио педагогической практики. Данная технология способствует личностно-профессиональному развитию студента, помогает учитывать его интересы и возможности, развивает оценочные умения обучающегося.

Портфолио как технология аутентичного оценивания позволяет студенту анализировать и оценивать свою личность, свое поведение, окружающую действительность, в том числе и педагогическую; формировать адекватную самооценку, намечать пути дальнейшего профессионального и личностного роста. Для решения данных задач мы разработали систему заданий для самостоятельной работы студентов по каждой теме курса. Задания имеют разный уровень сложности (репродуктивный, реконструктивный, творческий); направлены на развития различных компетенций студентов (профессиональная, коммуникативная, информационная), охватывают разные сферы интересов обучающихся (психология, история, компьютер, художественное творчество, литература, исследовательская деятельность). Кроме того, студенты имеют право выбора заданий для самостоятельной работы по теме. Обязательными остаются контрольные работы, глоссарий, опорные схемы.

Работа над портфолио предполагает обязательное оформление оценочного листа, что позволяет установить «об-

ратную связь» со студентами, своевременно выявить трудности при изучении темы или в процессе работы по саморазвитию личности; определить степень сформированности знаний и умений обучающихся. Эта работа выполняется и после работы в группе, и после изучения темы, и по завершении практики, и по окончании курса. Результаты могут оформляться в таблицу или в свободной форме. Задача студента не только самостоятельно оценить уровень усвоения материала, или сформированности умения, или профессионально-важного качества, но и соотнести свою оценку с оценкой преподавателя и/или группы. Это достаточно трудный процесс и затратный по времени. На первых этапах работы необходимо обучить студентов данному виду работы через совместное обсуждение возможных результатов образовательного процесса, подбор наиболее удачных формулировок, обсуждение и принятие критериев оценивания. При таком подходе важным становится не столько оценка педагога, сколько адекватность самооценки студента.

В заключение отметим, что результативность технологии портфолио зависит от четкого следования основополагающим принципам [1. С. 138]: самооценка результатов, систематичность и регулярность самомониторинга, структуризация материалов портфолио, аккуратность оформления, целостность представленных материалов, наглядность презентации портфолио.

Библиографический список

1. Инновационные педагогические технологии [Текст]/под ред.Е. В. Иванова, Л. И. Косовой, Т. Ю. Аветовой. – СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2004. – 160 с.

УДК 159.9:37

© А. В. Гусева

Адаптационные особенности студентов-первокурсников среднего специального учебного заведения

В психологии протяжении нескольких последних десятилетий исследование развития и становления личности в про-

цессе ее взаимодействия с окружающей средой так или иначе связано с изучением механизмов, обеспечивающих психическую адаптацию личности к тем условиям действительности, в которых происходит это развитие.

Проблема адаптации в том или ином аспекте рассматривается в трудах Л.С. Выготского, Б. Д. Карвасарского, Г. Л. Исурина, Ю. А. Александровского, А. И. Захарова, В. И. Гарбузова, В. Е. Кагана, Д.Н. Исаева, М. Ф. Березина, Л. И. Вассермана, М. А. Беребина, И. И. Мамайчук, Н. А. Мухановой, Brown J. S., Arpley M. N. и др.

Адаптация выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но, главным образом, в выработке форм поведения, позволяющих справиться с трудностями. Благодаря адаптации создаются возможности установления оптимального функционирования личности в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предметов деятельности, вплоть до нарушений ее регуляции.

В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется адаптация к среде, выделяют различные ее виды: физиологическую (взаимодействие различных систем организма с внешней средой), психическую (приспособление человека к условиям среды на уровне психических процессов, свойств, состояний), социально-психологическую (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Эти виды адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно [6].

Психическую адаптацию рассматривают как непрерывный процесс активного приспособления психики человека к условиям окружающей его физической и социальной среды, а также результат этого процесса.

Психическая адаптация является сплошным процессом, который включает в себя еще два аспекта: оптимизацию постоянного взаимодействия человека с окружением, установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками.

К.К.Платонов выделяет следующие взаимосвязанные *виды психической адаптации* человека, рассматриваемые как составляющие ее *компоненты*:

- психофизиологическая адаптация, или свойство организма целесообразно перестраивать физиологические функции в соответствии с требованиями среды;

- собственно психологическая (или психическая) адаптация, нарушения которой связаны с напряженностью, психологическим стрессом;

- психосоциальная адаптация, или адаптация личности к общению с новым коллективом [6].

Аналогичные представления высказываются Ф. Б. Берзиным, А. П. Коцюбинским, Н. С. Шейниной. Таким образом, психическая адаптация рассматривается как комплексный феномен, который не сводится только к адаптации психологической и требует для своего изучения учета как психологических, так и физиологических параметров.

Каждый из компонентов психической адаптации, в свою очередь, имеет собственную сложную структуру. Так, собственно психическая адаптация включает в себя познавательные, эмоционально-волевые, мотивационные и практические аспекты.

Анализ литературы показал, что исследование психических состояний, выявление факторов и условий, способствующих повышению адаптивности студентов, являясь чрезвычайно важными задачами, остаются во многом не решенными. В связи с этим актуальным представляется рассмотрение процесса психической адаптации студентов на начальных этапах обучения, в частности в ссузе.

Большую часть поступающих в ссуз в последние годы составляют 15-летние подростки. Содержание их адаптации с психологической точки зрения можно разделить на 4 этапа:

- 1 этап – подготовительный, связанный с профессиональным самоопределением подростка и формированием начальной психологической базы для преодоления трудностей первого периода адаптации к обучению;

- 2 этап – ориентировочный, связанный с ориентацией и приспособлением подростка к общей специфике среднего спе-

циального учебного заведения, с усвоением действующих норм, правил и подчинением его требованиям;

3 этап – происходит приспособление учащихся к особенностям и требованиям, связанным с выбором специальности, а также к учебной группе;

4 этап – первокурсник за счет расширения понятия о профиле своей специальности формирует первичную самооценку правильности профессионального выбора и поведения в группе [7].

Согласно рассмотренной позиции результатом процесса адаптации выступает тот или иной уровень адаптированности личности. Такое понимание позволяет ввести сложное понятие «уровень адаптированности студента-первокурсника к учебной деятельности» и рассматривать его в качестве образа, отражающего достижение цели данного процесса. Краткая характеристика уровней адаптированности студента младшего курса к учебной деятельности в ссузе представлена в табл. 1.

Следует отметить целесообразность изучения адаптированности студента к учебной деятельности в ссузе не только как совокупности познавательных и практических компонентов, но и как определенного уровня личностного развития, проявляющегося в устойчивости мотивов учебной деятельности и готовности к ее осуществлению как одной из жизненно важных функций.

Особую сложность для первокурсников представляет адаптация к учебной деятельности в ссузе, так как она существенно отличается по содержательным и организационным характеристикам от учебной деятельности в школе.

Таблица 1

**Уровни адаптированности студента младшего курса
к учебной деятельности в ссузе**

Уровни	Характеристика уровней адаптированности студента к учебной деятельности
Оптимальный уровень	Студент <i>адаптирован</i> к учебной деятельности в ссузе, что выражается: – в наличии общекультурных и специальных знаний, необходимых для продуктивного освоения учебных дисциплин; – в наличии устойчивых мотивов профессионального образования и учебной деятельности; – во владении способами осуществления учебной деятельности с учетом требований, форм и методов ее организации в ссузе; – в учебных достижениях студента младшего курса, отражающих его успешность и позволяющих ему продуктивно осваивать образовательную программу.

<p style="text-align: center;"><i>Допустимый уровень</i></p>	<p>Студент <i>недостаточно адаптирован</i> к учебной деятельности в ссузе, что выражается:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в недостаточном уровне сформированности общекультурных и специальных знаний, необходимых для продуктивного освоения учебных дисциплин; – в неопределенности мотивов профессионального образования и учебной деятельности; – в слабом владении способами осуществления учебной деятельности с учетом требования, форм и методов ее организации в ссузе; – в учебных достижениях студента, отражающих наличие субъективных проблем, не позволяющих быть успешным в учебной деятельности и продуктивно осваивать образовательную программу.
<p style="text-align: center;"><i>Критический уровень</i></p>	<p>Студент <i>не адаптирован</i> к учебной деятельности в ссузе, что выражается в:</p> <ul style="list-style-type: none"> – слабых общекультурных и специальных знаниях, необходимых для продуктивного освоения учебных дисциплин; – в преобладании отрицательных мотивов профессионального образования и учебной деятельности; – в слабом владении способами осуществления учебной деятельности с учетом требований, форм и методов ее организации в ссузе; – в низких учебных достижениях студента младшего курса, не позволяющих осваивать образовательную программу.

Адаптация первокурсников к обучению в колледже происходит по-разному. Ход и результаты адаптации во многом определяются различными трудностями. К объективным трудностям следует отнести увеличение объема учебной информации, необходимость ее оперативного освоения; теоретизацию учебной информации; несформированность у большей части студентов рациональных навыков умственного труда; ориентацию студентов на репродуктивный характер обучения; новую социальную среду и др. Трудностями субъективного характера являются недостаточный уровень общекультурной подготовки в средней школе; неумение объективно оценивать свои реальные возможности; индивидуальные особенности развития познавательной сферы личности; несформированность умений учебной деятельности; смена взаимоотношений между преподавателем и студентом; неопределенность мотивации профессионального образования.

Предупреждение трудностей адаптации есть необходимое условие продуктивной учебной деятельности студента младшего курса и его успешности в образовательной среде ссуза.

При нормальном протекании адаптация студентов первого курса к учебной деятельности должна закончиться в конце 2-го – начале 3-го учебного семестра, т.е. к этому времени студент должен достигнуть достаточного уровня адаптированности к учебной деятельности, характеризующегося признаком устойчивости. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что позитивная адаптация не может быть стихийным процессом. Студент нуждается в содействии успешному освоению учебной деятельности в новых для него условиях образовательного процесса в вузе.

Повышение уровня адаптированности студента младшего курса невозможно без *освоения студентом учебных действий*, необходимых для продуктивного решения учебно-познавательных задач.

Успешность учебной деятельности студента первого курса также во многом зависит *от комфортности отношений*, которые складываются в системе преподаватель-студент. В процессе взаимодействия студент осознает, что преподаватель в системе среднего профессионально-педагогического образования – наставник, помогающий студенту самоопределиться и реализовать свои явные и потенциальные возможности в образовательном процессе вуза. Такой характер взаимодействия неизбежно влечет за собой изменение направленности мотивов учебной деятельности студентов младшего курса. В структуре учебной мотивации начинают преобладать мотивы долга и ответственности, основанные на осознании личностной и социальной значимости профессионального образования, перспективно-побуждающие мотивы, ориентирующие студента на «образование через всю жизнь», мотивы достижения успеха.

Подводя итог, еще раз отметим: адаптация к новым условиям жизни и деятельности всегда происходит очень сложно независимо от возраста человека. Переход от детства ко взрослому состоянию характеризуется процессом интенсивного самоутверждения, стремления к риску, проверке своих способностей. Происходит переоценка значимости взрослого, стремления быстрее повзрослеть.

Начало учёбы на новой образовательной ступени связано с необходимостью адаптации к условиям учебной и будущей профессиональной деятельности. Многочисленные исследова-

ния показывают, что наиболее «хрупкими» и уязвимыми во многих отношениях являются именно студенты первого курса. Решение проблем адаптационного периода требует от каждого преподавателя и всего педагогического коллектива большой мобилизации сил, постоянного совершенствования организационно-психологической и воспитательной работы со студентами. Деятельность преподавателей, классных руководителей в период адаптации должна быть направлена на выявление проблем первокурсников, анализ причин возникающих у них трудностей и оказание им психологической помощи и поддержки.

Библиографический список

1. Андреева, Д. А. Влияние адаптации студентов на учебную активность [Текст] // Проблемы активности студентов. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 203 с.

2. Карвасарский, Б. Д. Неврозы [Текст]. – М.: Просвещение, 1990. – 576 с.

3. Лагерева, В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками [Текст]. – М.: Просвещение, 1991. – 117 с.

4. Постовалова, Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека [Текст] // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1993. – С.18-19.

5. Рыженков, П. Е. Из жизни первокурсника. Самоорганизация студентов первого курса [Текст] : учеб. пособие. – Новосибирск, 1990. – 120 с.

6. Философские проблемы теории адаптации [Текст] / под ред. Г. И. Царегородцева. – М.: Просвещение, 1985. – 232 с.

7. Юревиц, А. Ж., Аверьянов, В. С., Виноградова, О. В. и др. Адаптация к профессиональной деятельности [Текст] / под ред. В. И. Медведева. – СПб., 1993. – 167 с.

© Н.П. Прокопенко

Использование активных форм обучения для развития самостоятельности студентов

Практика профессионального обучения показывает необходимость изменения привычной роли преподавателя и студента, совершенствования процессов их взаимодействия. Педагог уже не является основным источником получения знаний обучающихся, а направляет и организует их поиск.

Для достижения образовательных целей необходимо чётко корректировать формы и методы обучения с учётом особенностей учебной дисциплины, уровня обучающихся, профессиональной и личностной компетентности педагога, условий образовательного учреждения. Опыт работы показывает, что это возможно в профессиональной подготовке, если студенты на занятиях не занимают позицию пассивного слушателя, а постоянно активно ищут информацию, соотносят то, что они усвоили, с собственным практическим опытом, сравнивают полученное знание с другими работами в данной области.

В системе непрерывного профессионального образования решение этих проблем реально осуществимо при организации эффективных форм учебного процесса, аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Процесс обучения предусматривает стимулирование познавательной самостоятельности студентов. Только активная самостоятельная работа является основной формой подготовки современных специалистов к их дальнейшей профессиональной деятельности.

Государственные стандарты СПО предусматривают самостоятельную работу в объёме 30% учебного времени. Однако недостаточно рекомендаций о способах её организации. В исследованиях рассматриваются общие психологические, методические аспекты этой деятельности, но в основном в традиционном дидактическом плане. Опыт работы в СПО подсказывает, что необходимо больше внимания уделять вопросам мотивационного, процессуального, технологического обес-

печения самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности, особенно при организации практических курсов. Эти формы обучения тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Как правило, результаты организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов и преподавателя отражаются на самостоятельной активности студентов на аудиторных занятиях. Необходимо помнить, что самостоятельная работа - прежде всего планируемая деятельность студентов по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Именно педагог стимулирует, направляет процесс самостоятельности.

Самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение, она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, важную для специалиста.

Самостоятельная работа более эффективна, если в ней участвуют 2-3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю. При организации работы студентов необходимо обеспечить:

- мотивированность задания (для чего, чему способствует);
- чёткую постановку познавательных задач;
- знание студентами способов выполнения;
- определение консультативной помощи (тематические, проблемные консультации);
- критерии оценки, формы отчётности;
- виды и формы контроля (практикум, семинар и т.д.).

Покажем организацию самостоятельной работы на примере курса «Основы педагогического мастерства», где студентам предлагается различного уровня внеаудиторная самостоятельная деятельность. Особое внимание уделяется реконструктивным и творческим самостоятельным работам, ориентированным на практический опыт, саморазвитие и самосовершенствование. Студент самостоятельно выбирает средства и методы решения конкретной практической ситуации, анализирует возникшие проблемы, получение новой информации.

Курс «Основы педагогического мастерства» составлен в соответствии с государственным образовательным стандартом, опирается на знания психологии, педагогики, культуры речи, педагогическую практику.

Основные задачи - развитие у студентов потребности в непрерывном профессиональном образовании и самообразовании, основ формирования педагогической технологии и техники, умение управлять своим психофизическим состоянием, воздействовать на личность и коллектив в условиях педагогического процесса. Реализация их невозможна без развития у студентов умений и навыков самостоятельности.

На аудиторных занятиях проводится инструктаж на выполнение практических заданий, включающий ознакомление с содержанием и сроками выполнения, критериями оценок и как дополнение - инструктивно-методические рекомендации по выполнению внеаудиторной самостоятельной работы. Данная форма работы тщательно планируется, контролируется в течение отведённого времени до момента её выполнения. Студенты совместно с преподавателем несут ответственность не только за себя, оценку своего труда, но и за работу своих товарищей.

При контроле результатов используются активные формы и методы обучения, на занятиях студенты одновременно являются и организаторами, и экспертами в оценке своей деятельности и деятельности других.

Использование активных форм и методов придаёт обучению большую гибкость, эмоциональность, помогает освободить урок от штампов и заорганизованности. Совершенствование форм обучения мы также связываем с децентрализацией функций преподавателя, что даёт возможность частично передать педагогические функции педагога студентам.

По результатам практической деятельности необходимо выделить наиболее действенные приёмы активизации внеаудиторной самостоятельной работы студентов:

- обучение студентов методам самостоятельной работы (планирование бюджета времени, самоорганизация);

- овладение необходимым учебным материалом (по дисциплинам психолого-педагогического цикла) для выполнения задания;

- применение законов для установления связи теории с практикой;

- применение методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры);

- внесение проблемных вопросов в типовые задачи, ситуации;

- оказание помощи наиболее способным студентам в консультировании товарищей по группе;

- внедрение индивидуальных и коллективных методов обучения;

- поощрение студентов за успехи в творческой деятельности (в системе);

- активное применение результатов работы студентов (в период педагогической практики, выполнение выпускных работ).

Опыт профессиональной подготовки студентов в педагогическом колледже показывает, что одним из основных мотивационных факторов организации внеаудиторной самостоятельной работы студента является личность преподавателя, уровень взаимоотношений, преподаватель может быть примером как профессионал и как творческая личность, помощником будущему специалисту в раскрытии перспектив своего внутреннего и профессионального потенциала.

Таким образом, профессиональное обучение будет эффективным и результативным, если соблюдать разумное сочетание аудиторных и внеаудиторных форм и методов самостоятельной работы студентов во взаимодействии с преподавателем, используя как традиционные, так и современные технологии, в учебном процессе ориентируясь на личный опыт педагогической деятельности и опыт работы образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Рекомендации по планированию и организации самостоятельной работы студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования в условиях действия ГОС СПО: Приложение к Письму Минобрнауки России от 29.12.2000. № 16-52-138 ин/16-13.

2. Муслимова, А.Ф. Мотивация учебной деятельности студентов при организации их самостоятельной работы /А.Ф.Муслимова [Текст] // Среднее профессиональное образование (приложение).-2007.-№ 3.- С. 67- 69.

3. Педагогика [Текст]: учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995. — 638 с.

4. Татаржинская, Е.К. Внеаудиторные формы работы в педагогическом колледже / Е.К.Татаржинская [Текст]// Среднее профессиональное образование (приложение).- 2006.-№1. – С. 62 – 67.

5. Байбородова, Л.В., Чернявская, А.П., Серебренников, Л.Н., Харисова, И.Г., Белкина, В.В., Гаибова, В.Е. Образовательные технологии [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 108 с.

6. Чернявская, А.П. Педагогическое мастерство: учебное пособие [Текст]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 145 с.

© Д.И. Бузина

**Роль международного взаимодействия
в развитии исследовательской компетенции студентов
педагогического вуза**

Для отлаженной работы исследовательских центров необходимы высококвалифицированные кадры. Образовательный сектор в России всегда имел большое значение для уровня развития всех отраслей страны. На данный момент особенно важным является не потерять престиж России на мировой арене в сфере научно-исследовательской и образовательной деятельности. В этом большую роль играет высшая школа, в частности, педагогические вузы, готовящие учителей и преподавателей, одним из главных критериев оценки которых является сформированная исследовательская компетенция. В двадцать первом веке в педагогических науках преобладают деятельностный и компетентностный подходы. В этой связи содержание высшего образования в педагогическом вузе должно быть направлено на развитие компетенций, в том числе, исследовательской компетенции будущего педагога. Поскольку Россия постепенно входит в Европейское пространство после подписания Болонских соглашений, то представляется важным уделить внимание международному взаимодействию и его роли в развитии исследовательской компетенции.

Современная высшая школа должна создать условия для развития личности студента, его индивидуальности, творческих способностей, формирования потребности учиться на протяжении всей жизни, приобретения опыта практической деятельности в различных сферах, самоопределения и самореализации. Поэтому основным направлением педагогической деятельности является создание благоприятной среды для развития исследова-

тельской компетенции студентов, а именно, учебно-познавательной и деятельностно-творческой, через международное взаимодействие.

В основе исследовательской компетенции лежит понятие «умения» как готовность личности к определенным действиям и операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков.

Умения всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления. Сознательный интеллектуальный контроль – это главное, что отличает умения. Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в тот момент, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений.

Исследовательские умения являются общими для многих учебных дисциплин, поэтому важно обеспечить единый подход и преемственность в формировании данных умений.

Формирование исследовательских умений возможно при проведении исследовательской работы в два этапа: а) теоретический, б) практический. Основная роль на первом этапе отводится преподавателю, он является помощником, соратником в поисках истины и овладения мастерством. Второй этап является продолжением первого. Только на этом этапе студенты самостоятельно должны проводить исследования, формировать и закреплять данные умения. Как показывает опыт, наибольшие затруднения вызывает у студентов умение правильно формулировать цель исследования, выдвигать и обосновывать гипотезу, которую можно положить в основу. Поэтому при проведении первых работ исследовательского характера преподавателю необходимо обратить на это внимание [4].

Учебно-исследовательская компетенция предполагает активную деятельность студентов, обеспечивающую приобретение необходимых навыков творческой исследовательской деятельности, которая завершается самостоятельным решением студентами задач, уже разработанных в науке [1].

Если студент, опираясь на собственный опыт исследовательской деятельности, самостоятельно «добывает» знания в

учебном процессе, а не получает их в готовом виде, то он будет стремиться аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности, такой специалист, обладающий исследовательской компетенцией, станет активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами.

Исследовательская компетенция современного специалиста включает способность к анализу проектируемых систем, опыт использования технологий принятия решения, в том числе, по вопросам необходимости новых разработок или выбора и использования наиболее подходящих решений из существующих, обоснованного выбора оптимальных путей внедрения проектов [2].

Можно выделить следующие этапы проектирования исследовательской компетенции студентов в учебном процессе:

- целеполагание - вводно-прогнозный этап, на котором ставятся стратегические и тактические цели использования исследовательских методов в образовательном процессе.

- определение структуры и состава содержания образования, освоенного в процессе исследовательской деятельности, пути ввода в учебный процесс и адаптации нового содержания.

Для развития исследовательской компетенции в сфере международного взаимодействия необходимо:

- плотное взаимодействие центра международного сотрудничества (международных связей) с кафедрами педагогического университета с целью ознакомления педагогов с программами обмена, информацией о международных студенческих конференциях.

- для участия в международных студенческих конференциях и проектах студентам педагогического вуза необходимы глубокие знания иностранного языка, в частности английского, умения общаться со студентами из других стран на иностранном языке, навыки составления проектов и написания научных работ на иностранном языке, знание международных требований к участию в научных проектах и составлению их;

- создание единой системы вовлечения студентов в исследовательскую деятельность, с учетом международных требований;

- развитие ИКТ-компетенций у студентов и преподавателей для организации и проведения телекоммуникационных проектов;

- сотрудничество с библиотеками зарубежных университетов для создания единой электронной базы литературы и предоставления возможности студентам использовать ее в своей научной деятельности.

Однако в процессе международного сотрудничества педагогического вуза могут возникнуть определенные трудности, которые требуют поиска адекватных способов решения проблемы. Например, специфика педагогического вуза предусматривает сотрудничество студентов - будущих педагогов со студентами такой же специальности из других стран. Однако во многих странах Европы и США мало вузов с педагогической направленностью. В Великобритании, например, студенты в основном получают специальность учителя на курсах повышения квалификации и только после окончания курса по основному направлению. Еще одна проблема состоит в недостаточном финансировании сектора образования в России, в частности высшего, и выделении денег на международные проекты и участие перспективных студентов в программах обмена. В результате многие студенты с высоким уровнем развития исследовательской компетенции и мотивации к участию в научно-исследовательской деятельности не получают возможности реализовать себя в данном виде работы. Изучение иностранного языка на неязыковых специальностях не предусматривает дальнейшее его использование в научно-исследовательской деятельности и участие в международных студенческих конференциях и проектах, поэтому сводится к чтению, переводу и реферированию текстов по специальности.

Необходимо выделить определенные механизмы по преодолению данных трудностей:

- для того чтобы сократить расходы на исследовательскую деятельность в сфере международного сотрудничества, необходимо воспользоваться новыми информационными техно-

логиями, а именно сотрудничество студентов из разных стран по разработке и защите научных проектов может проходить в режиме он-лайн с использованием Интернета, телеконференций, веб-камер и т.д. Различные коммуникативные методики, брейн-ринги, тренинги могут проводиться на основе данных технологий;

- развитие ИКТ-компетенции будет осуществляться в процессе прохождения спецкурса или факультатива по использованию новых информационных технологий;

- сотрудничество с библиотеками должно стать неотъемлемой частью учебного процесса. Например, в США в университете Корнелл была осуществлена программа по развитию исследовательской компетенции, в которой над научным проектом совместно со студентами работали специалисты по информационным и компьютерным технологиям и сотрудники библиотеки, выполнявшие роль индивидуальных консультантов. Аналогичные программы могут быть внедрены в учебный процесс и в России;

- содержание дисциплины «иностранный язык» должно быть пересмотрено и направлено на развитие исследовательской компетенции с помощью использования аутентичных материалов – статей, фильмов, лекций по специальности, организации он-лайн общения с иностранными студентами на форумах и сайтах по специальности.

Библиографический список

1. Богословский, В.И. Информационные потребности студентов педагогического вуза и учителей в контексте профессиональной (информационной) культуры и компетентности [Текст] / В.И.Богословский, В.А.Извозчиков, Е.В.Каширина, Е.А. Тумалева, О.Н.Шилова // Наука и школа. – 1999. – № 6. – С. 35-40.

2. Гильмеева, Р.Х. Системно-технологическая модель формирования исследовательской компетентности студента среднего профессионального образования педагогического профиля [Текст] / Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 101-110.

3. Кирилова, Г.И. Исследовательская компетентность специалиста информационного общества [Электронный ресурс] / Г.И.Кирилова // http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i4/html/9.htm.

4. Плотникова, Т.А. Формирование исследовательской компетенции в процессе обучения биологии [Электронный ресурс] / Плотникова Т.А // <http://festival.1september.ru/articles/517895/>.

УДК 37.09

© Н.И. Петрова

Формирование ИКТ-компетентности педагогов в процессе информатизации начальной школы

На сегодняшний день российская система образования претерпевает реформирование, направленное не только на процесс информатизации отечественной системы, но и на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство.

В то же время теоретико-методологический анализ современных исследований показал, что проблеме формирования ИКТ-компетентности педагогов для успешности информатизации начальной школы не уделяется должного внимания. Стоит отметить, что именно начальное образование является базовым для всего последующего обучения применительно ко всем образовательным областям. В начальной школе закладываются основы обобщенного и целостного представления о мире, человеке, его творческой деятельности, которые развиваются и дифференцируются на дальнейших ступенях обучения.

Следует помнить, что младший школьный возраст является благоприятным для формирования мотивационного компонента учебной деятельности, развития познавательных интересов и потребностей, раскрытия индивидуальных особенностей и личностных способностей, освоения продуктивных приемов и навыков учения, становления адекватной самооценки, критичности в отношении себя и окружающих, а также развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции.

Указанные особенности позволяют сделать заключение о том, что информационно-коммуникационные технологии долж-

ны стать не дополнительным средством в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающими его эффективность и максимально способствующими всестороннему развитию интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер детей младшего школьного возраста. Таким образом, компьютер в обучении младших школьников должен выступать не столько объектом изучения, т.е. инструментом для формирования компьютерной грамотности учащихся, сколько средством обучения, влияющим на развитие и воспитание учащихся.

Средства информатизации и коммуникации образовательного назначения – средства информационных и коммуникационных технологий, используемые вместе с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, обеспечивающими реализацию оптимальной технологии их педагогического использования [1. С. 13].

Укажем на основные педагогические трудности и проблемы внедрения ИКТ в обучение и воспитание младших школьников.

Одной из основных ошибок педагогов является непонимание сущности понятия «средства информационно-коммуникационных технологий». Как показывает практика, многие учителя ошибочно полагают, что использование ИКТ заключается исключительно в пользовании текстовыми редакторами (Microsoft Office Word) для печатания различной документации (учебных программ, тематического и поурочного планирования, отчетов, заданий и т.д.). В связи с этим считаем необходимым привести определение, которое, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает сущность данного понятия: средства информационно-коммуникационных технологий – программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе средств микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, обработке, хранению, продуцированию, передаче, использованию информации,

возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе и глобальных) [1. С. 13].

Незнание педагогами санитарных норм и правил использования компьютерной техники в работе с учащимися начальных классов, а также сложности в распределении нагрузки, в том числе зрительной, часто приводят к нарушению требований использования здоровьесберегающего и охранительного режимов работы с данной категорией учащихся:

- зачастую информационно-коммуникационные технологии применяются на уроках изолированно, вместо их организованного включения в целостный процесс обучения;

- имеет место несоблюдение требований этапности и усложнения дидактических задач в используемом средстве ИКТ, неумение педагогов проводить анализ целей, содержания и логики применения информационных и коммуникационных технологий в обучении младших школьников.

Таким образом, можно сказать, что все озвученные выше педагогические недостатки и трудности объединяются в одну масштабную проблему – низкий уровень ИКТ-компетентности педагогов.

Под ИКТ-компетентностью понимается совокупность знаний, умений и опыта, основанных на психологической и организационной готовности педагога, позволяющих создавать собственные и использовать разработанные средства информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся, дидактические требования к средствам ИКТ, санитарные нормы и правила.

Но прежде чем сформировать у педагогов умения и навыки использования ИКТ, следует обратить внимание на их готовность к выработке данной компетенции, которая, на наш взгляд, заключается в следующем:

– общая психолого-педагогическая готовность - владение разнообразными педагогическими технологиями, приемами и методами учебно-воспитательной работы с младшими школьниками; осведомленность о постоянно развивающихся методах преподавания; педагогическая просвещенность, компетентность в способах педагогического оценивания, умение определять

эмоциональную атмосферу детского коллектива, выявлять проблемы и потребности детей, выбирать оптимальный стиль общения и преподавания, проявлять интерес к внутреннему миру учащихся и др.;

– личностная психолого-педагогическая готовность - эмоциональная устойчивость, позитивная направленность на педагогическую деятельность, осознание и принятие положения о неотъемлемой роли ИКТ в современном образовании, желание повысить профессиональную компетентность в области информационных технологий; творческая активность, наличие идей воплощения собственных педагогических разработок в мультимедийных проектах и компьютеризированных средствах обучения;

– организационная готовность - понимание широких возможностей использования ИКТ не только в учебно-воспитательном процессе, но и в работе с родителями (консультативной и просветительской), методической работе (участие в методических объединениях, семинарских выступлениях, конференциях и мастер-классах)

Таким образом, для совершенствования системы образования на основе возможностей современных информационно-коммуникационных технологий в первую очередь необходимы подготовка и повышение квалификации педагогов, которые позволят учителям начальных классов использовать весь спектр возможностей ИКТ в работе с младшими школьниками.

На основании сказанного приведем основные составляющие ИКТ-компетентности, которые целесообразно формировать на курсах повышения профессиональной компетенции:

- сформированная потребность в использовании средств ИКТ при решении профессиональных задач, основанная на осознанном владении ИКТ и навыках информационного взаимодействия образовательного назначения;

- знание основных средств ИКТ, использующихся в образовании, владение навыками работы с ними, психолого-педагогическая и организационная готовность к освоению новых возможностей информационных и коммуникационных технологий, совершенствованию методологии и стратегии отбора со-

держания, методов и организационных форм обучения и воспитания, соответствующих задачам обучения, воспитания и развития личности;

- умение самостоятельно приобретать знания в области ИКТ, осуществлять информационно-образовательное взаимодействие с коллегами посредством Интернета;

- способность ориентироваться в разнообразных ресурсах информационно-образовательного назначения для отбора дидактически соответствующего и целесообразного материала, в дальнейшем используемого в профессиональной деятельности;

- умение с помощью широкого спектра компьютеризированных средств обработки графической, текстовой, аудио- и видеоинформации, а также анимационных элементов создавать собственные программно-методические комплексы и средства обучения, привлекать учащихся к активному участию в проектной деятельности учебного и воспитательного характера (разработка презентаций к ответу, обучающих фильмов и т.д.);

- способность сформировать у ребенка правильное отношение к компьютеру как инструменту для общения, обучения, самовыражения и творчества, что при своевременном разъяснении младшим школьникам позволит предупредить использование компьютера исключительно в игровых целях.

Таким образом, формирование ИКТ-компетентности педагогов начальных классов во всем многообразии составляющих ее умений и навыков, влекущее активное использование средств информатизации и коммуникации в обучении, воспитании и развитии младших школьников, будет способствовать активизации деятельности учащихся, повышению познавательного интереса, мотивационного компонента учебной деятельности и, следовательно, достижению педагогических целей и повышению эффективности обучения.

Владея навыками использования средств информационных и коммуникационных технологий, педагог будет способен применять их для педагогической диагностики и отражения ее результатов, педагогического целеполагания, планирования и прогнозирования, практического осуществления намеченного плана, а также анализа результатов выполненной работы.

Систематическое использование средств информатизации и коммуникации, расширяющих и дополняющих традиционные методы и приемы обучения, в сочетании с педагогическими инновациями значительно повысит эффективность обучения, воспитания и развития младших школьников, при этом позволит не только увеличить скорость, объём и качество передачи информации учащимся и повысить уровень ее понимания, но и будет способствовать развитию широкого спектра важных качеств личности ребенка.

Библиографический список

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст]/ И.В.Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

УДК 37.09

© Л.А. Петрова

Формирование информационной компетентности педагога

*То, что всегда значимо и сегодня, и в будущем, -
так это обучиться тому, как учиться.
К. Роджерс*

В настоящее время уровень информатизации общества является одним из основных критериев оценки степени развития государства, важнейшим фактором его экономического и политического потенциала.

Ориентация системы образования на усвоение учащимися определенной суммы знаний в современных условиях себя полностью исчерпала. Учебные заведения призваны, прежде всего, формировать умение учиться, добывать информацию, извлекать из нее необходимые знания. Лишь при соблюдении этого условия может быть реализован принцип непрерывности. Осознание обществом необходимости непрерывного образования, которое сопровождало бы весь период активной деятельно-

сти человека, обусловлено тем, что современная система образования не располагает средствами «учить учиться» и развивать достаточно устойчивую мотивационную основу данного вида деятельности. Именно в этом и проявляется кризис современной системы образования, которым столь обеспокоены ученые и педагоги-практики всех стран. Специалисты убеждены, что дело не в плохих учителях или учащихся, основу кризиса составляют глубокие противоречия:

- между ориентацией образования на передачу учащимся как можно большего объема производимых знаний и физической невозможностью усвоения этой «лавины»;

- между традиционным «поддерживающим» образованием, рассчитанным на относительную стабильность общества и постепенность протекания социальных процессов, и все более динамично и сложно развивающимся социальным миром;

- между культурно-национальной спецификой образовательных систем и потребностью современного технологического мира в единых стандартах образования и т.п.

В связи с этим новая образовательная парадигма заключается в смещении основного акцента с усвоения объема информации на развитие самостоятельного (критичного) мышления, с использования готового знания на оттачивание навыков работы с любой информацией. Широко известна метафора, образно иллюстрирующая суть новой парадигмы: отправляясь в путешествие, следует не набивать рюкзак готовыми продуктами, а захватить с собой орудия, позволяющие добывать пищу в любом месте [10. С.112].

В структурной цепочке результативности образования можно выделить следующие ступени: грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет. Следует заметить, что *профессиональная компетентность* является одной из ключевых категорий, которая определяется главным образом уровнем собственно профессионального образования и понимается как интегральное качество личности, объединяющее специальные знания и умения, индивидуальные способности, отношение к труду и социальному окружению [4. С.75]. Основными компонентами профессиональной компетентности квалифицированного специалиста являются:

- *специальная компетентность* - подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- *социальная компетентность* - способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие истинные ценности, владение приемами профессионального обучения;

- *индивидуальная компетентность* - готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к самомотивированию, рефлексии, саморазвитию личности в профессиональном труде.

Рассматривая деятельность квалифицированного специалиста, можно выделить определенные элементы информационной деятельности в каждом из перечисленных выше компонентов его профессиональной компетентности. Эти элементы во взаимосвязи между собой и с качествами личности специалиста составляют суть понятия информационная компетентность и включают в себя:

- способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для качественного выполнения профессиональных задач;

- способность к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных коммуникационных технологий для достижения профессионально значимых целей;

- готовность к саморазвитию в сфере информационных технологий, необходимого для постоянного повышения квалификации и реализации себя в профессиональном труде [12. С.107].

Главным организатором учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении является учитель, следовательно, психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, понимаемое как гарантия психологической обоснованности и грамотности педагогических действий, определяется уровнем развития профессиональной компетентности педагогов. Информационная компетентность может быть приобретена в

результате специально организованного обучения педагогов, состоящего из следующих этапов:

Цель данной деятельности состоит в упорядочении разрозненных, несистематизированных знаний учителя, связанных с формированием целостного представления о современной информационной картине мира. Следует заметить, что система профессионального образования должна готовить высокообразованные и квалифицированные кадры, способные в реальной жизненной и профессиональной практике применять ключевые компетентности, в частности информационную компетентность.

Информационная компетентность личности - одна из составляющих общей культуры человека. Совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий, является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе.

Таким образом, успешность добывания знаний существенным образом зависит от уровня профессиональной компетентности, понимания того, что для современного человека информационная компетентность является необходимым условием его успешной социальной адаптации и результативной деятельности в любой сфере образования.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Чернявская, А.П., Серебренников, Л.Н., Харисова, И.Г., Белкина, В.В., Гаибова, В.Е. Образовательные технологии [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. – 108 с.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования [Текст]: - М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. - 432 с.
3. Информационная культура в структуре новой парадигмы образования [Текст]: сб. статей / науч. ред. Н.И. Гендина. - Кемерово: Кемеровская государственная академия культуры и искусств, 1999. - 181 с.

4. Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова, О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст]: учебно-методическое пособие. – М. : АПКИПРО, 2003. – 101 с.

5. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования [Текст]: учебно-метод. пособие. Ч.1. / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, И.Л. Скипор. – Кемерово, 1999. - 143 с.

6. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию [Текст] / под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. - 124 с.

7. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст]: О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

8. Нормативы в сфере образования [Текст]: справочное издание. - М.: Образование в документах, 2003. - 144 с.

9. Образование в XXI веке: эксперимент и инновации [Текст]: сборник научно-практических материалов. - М., 2004. – 264 с.

10. Педагогические советы: актуальные проблемы школы, современные педагогические технологии [Текст] / сост. Л.А.Вагина, Е.Ю.Дорошенко. – Волгоград: Учитель, 2008. – 250 с.

11. Педсовет: идеи, методики, формы [Текст] / сост. М.В. Левит, В.М. Лизинский и др. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.

12. Полат, Е.С Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

13. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

14. Ясвин, В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию [Текст]. - М.: Смысл, 2001. - 368 с.

© О.В. Савченко

Интерактивные методы обучения студентов информатике

Проблема развития творческого мышления подростков в системе профессионального обучения является весьма актуальной. Такое пристальное внимание к этой проблеме связано с пониманием того, что обучение через творчество может стать альтернативой всем другим видам обучения.

Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивный — означает способный взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком)[3. С. 49]. Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и учащегося.

Каковы основные характеристики «интерактива»? Следует признать, что интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Суть интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс организован так: практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает: каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познаватель-

ную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуется индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, выполняются творческие работы.

Что представляют собой формы интерактивного обучения? В настоящее время разработано немало форм групповой работы, применяемых для обучения информатике. Вот некоторые из них — «бортовой журнал», «аквариум», «мозговой штурм», «учебная стратегия ЗХУ», прием «пометки на полях», «маркировочная таблица».

Как же на практике осуществлять интерактивное общение? Важнейшее условие для этого — личный опыт участия в тренинговых занятиях по интерактиву. Другими словами, освоение учителем активных методов и приемов обучения просто невозможно без непосредственного включения в те или иные формы. Тем педагогам, кто работает или будет работать в интерактивной технологии, нужно помнить о некоторых правилах организации интерактивного обучения на уроках информатики.

Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники (студенты). С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников семинара в процесс обсуждения.

Правило второе. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все пришедшие на урок психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. Сказывается известная закре-

пощенность, скованность, традиционность поведения. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение студентов за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации учащегося.

Правило третье. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. В работе не должны принимать участие более 30 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах. Ведь важно, чтобы каждый был услышан, каждой группе предоставлена возможность выступить по проблеме.

Правило четвертое. Обратить внимание на подготовку помещения для работы. Класс должен быть подготовлен с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах. Столы лучше поставить «елочкой», чтобы каждый ученик сидел вполоборота к ведущему занятию и имел возможность общаться в малой группе. Хорошо, если заранее будут подготовлены материалы, необходимые для творческой работы.

Правило пятое. Важно продумать процедуры и регламент. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать их. Например, полезно договориться о том, что все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважение его достоинства.

Правило шестое. Правильно подойти к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач. Главное — оно развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Использование интерактивных методов в процессе урока, как показывает практика, снимает нервную нагрузку студентов, дает возможность менять фор-

мы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Библиографический список

1. Гейхман, Л. К. Обучение общению во взаимодействии [Текст] // Интерактивный подход Образование и наука. Будущее в ретроспективе. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. – С. 149-161.
2. Голубкова, О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе [Текст]: учебно-методическое пособие. – СПб., 1998. - 42 с.
3. Еримбетова, С., Маджуга, А. Г., Ахметжан, Б. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащегося [Текст] // Вестник высшей школы. – 2003. – № 11. – С. 48 -50
4. Кулинич, Г. С. Географические игры в обучении и воспитании школьников [Текст]: метод. пособие / Г. С. Кулинич. – Горький, 1990. – 134 с.
5. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст] / Т.Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

УДК 37.09

© Е.В. Атургашева

Полихудожественный подход в обучении студентов педагогического колледжа

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должно стать не овладение системой знаний, умений и навыков само по себе, а формирование определенных ключевых компетенций в интеллектуальной, коммуникационной и информационной сферах. Для решения данной проблемы мы предлагаем использовать полихудожественный подход в подготовке студентов-заочников, обучающихся по специальностям «Дошкольное образование» и «Специальное дошкольное образование».

Впервые термин полихудожественного образования ввел в педагогическую теорию педагог-исследователь Б. П. Юсов (1987), член - корреспондент Института художественного образования РАО. Данный подход предлагался им в основном для обучения детей школьного возраста. Термин «полихудожественное образование», по определению Б. П. Юсова, включает в себя способность ребенка воспринимать, творить и развиваться в самых разных видах деятельности. Автор методики определял, что ребенок изначально полихудожественен, он органично воспринимает все виды искусств.

Е.П. Маркова, К. А. Самолдина определяют полихудожественный подход как форму приобщения к искусству, которая позволяет понять общие истоки разных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления и навыки в областях различных видов искусств.

Достаточно интересные исследования в области взаимодействия культуры и искусства были проведены литературоведом, семиотиком и культурологом Ю.М. Лотманом, создателем широко известной Тартуской семиотической школы. Лотман считал, что обучение должно быть построено «не на отдельных, изолированных явлениях жизни, а на обширных единствах». Исследования Ю.В.Лотмана были посвящены соотношению «литературы» и «жизни», он изучал случаи воздействия литературы на жизнь и формирование человеческой судьбы. Анализ культурологических идей Ю. М. Лотмана позволяет сделать важные для изучения сущности интеграционных процессов в культуре выводы: о целостности и в то же время взаимовлиянии культур. Данный подход способствует формированию целостной картины мира у обучающихся, которая основана на синтезе выразительных возможностей различных видов искусств. Обобщая эти утверждения, можно предположить, что обучение не только в общеобразовательной школе, но и в профессиональном звене образования должно строиться на основе полихудожественного подхода.

В настоящее время ведутся исследования Российской академией образования в области использования полихудожественного подхода в обучении дошкольников. И. А. Лыковой была разработана программа художественного воспитания, обучения

и развития детей 2-7 лет под названием "Цветные ладошки", в которой рассматривается полихудожественный подход в обучении дошкольников. Также в практику дошкольного образования внедряется комплексная программа развития и воспитания дошкольников в образовательной системе «Школа 2100» («Детский сад 2100») (А.А. Леонтьев, Р. Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Т.Р. Куревина и др.). Данная программа основана на принципе овладения культурой, который обеспечивает способность ребенка ориентироваться в мире (или в образе мира) и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами такой ориентировки.

Анализируя новые концепции дошкольного образования, можно отметить изменение образовательной функции дошкольных учреждений. В такой трактовке возрастает роль воспитателя в новой культурной парадигме образования. Воспитатель в данных условиях должен выступать основным «проводником» искусства в жизни ребенка.

Поэтому особую актуальность приобретает реализация полихудожественного подхода в подготовке студентов. Они должны обладать не только педагогическими, но и культурными компетенциями, связанными с решением задач на основе обобщения знаний из различных предметных областей и искусств.

Между тем анализ педагогической литературы показывает, что полихудожественный подход к обучению студентов колледжа недостаточно рассмотрен в психолого-педагогических исследованиях. Для того чтобы подготовить ребенка к школе, воспитатель должен владеть художественной грамотой, обладать художественным вкусом в подборе методических пособий и оформлении интерьеров дошкольных образовательных учреждений, знать методику обучения дошкольников цветоведению и др. Однако учащиеся часто затрудняются переносить знания из одной области науки в другую, у них наблюдается отсутствие целенаправленных действий по формированию навыков работы с различными источниками информации. Особую значимость в данном процессе играют организованные полихудожественные действия: наблюдения, интерпретация, перенос наблюдаемого в художественную форму (рисунок, конструкцию, проект, литературное творчество).

Многие занятия эстетического цикла в колледже рассматривают тематику Ярославского края, так как полихудожественный подход, по определению Б.П. Юсова, должен основываться на искусстве родной земли. Студенты изучают вышивку, ткачество, гончарные промыслы, особенности ярославского костюма. Такие занятия необходимо строить с учетом межпредметных связей. Изобразительная деятельность характеризуется не только направленностью на познание и отображение объектов и явлений действительности, но и способствует формированию у студентов знаний из различных областей искусств (музыка, театр).

Важность полихудожественного подхода в процессе освоения предметных дисциплин в колледже обоснована также и уменьшением количества учебного времени, отводимого на изучение предметов, особенно у студентов-заочников. Поэтому большая роль в учебном процессе уделяется самостоятельной работе студентов. Можно выделить ряд средств, помогающих учащимся в такой работе: уроки-путешествия, использование музейной педагогики, проектных форм работы, исследовательская деятельность, а также активные формы обучения на занятиях. При изучении ряда предметов в колледже также необходима полихудожественная связь: история отечества, литература, изобразительная деятельность, методика развития детского изобразительного творчества, практикум по полихудожественному ручному труду и конструированию, музыка, ритмика и хореография. Знания, полученные по этим дисциплинам, должны обобщаться в ходе изучения мировой художественной культуры, преподавание которой невозможно без осмысления значения целостности и в то же время дифференциации искусств. Однако проведение такой работы не может проходить успешно без взаимодействия и обсуждения полихудожественного подхода к программам педагогами колледжа.

При изучении архитектурных композиций, живописных произведений необходимо обращать внимание студентов на авторскую трактовку произведений, учитывать, что, создавая свои произведения, творцы испытывают влияние исторической обстановки, господствующего в культуре стиля, в том числе и литературных и музыкальных тенденций.

Процесс мышления активизируется, когда перед человеком возникает необходимость ответить на тот или иной вопрос, решить конкретную задачу, найти тот или иной способ действия, этому способствует использование проектных форм работы на занятиях. Студенты получают возможность реализации своих творческих проявлений при создании проектов в процессе изучения таких предметов, как литература, изобразительное искусство, мировая художественная культура. Например, изучение архитектуры Ярославля происходит в процессе работы студентов над различными проектами, изучающими особенности храмовой и гражданской архитектуры. Учащиеся приобретают навыки исследовательской работы, учатся создавать объемные конструкции из различных материалов, анализируют исторические особенности местного градостроительства, то есть происходит инкультурация - проникновение студентов в особенности традиций русской культуры в тесной связи с изучением мирового художественного процесса, что, в конечном счете, ведет к формированию культурных компетенций студента.

Таким образом, полихудожественный подход к обучению студентов в колледже является поступательным процессом, результатом реализации которого является формирование гуманитарных компетенций. Этот процесс должен начинаться в детстве и продолжаться благодаря систематическому обучению и самообразованию у взрослых, способствуя прочному овладению широким набором разнородной информации, содействуя включению в процесс решения проблемы разных видов художественного мышления.

Библиографический список

1. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет "Цветные ладошки" [Текст]. – М.: Карапуз, 2007. – 144 с.
2. Флоренский, П.А. Сочинения в четырех томах: Т. 2 [Текст]. – М.: Мысль, 1994 - 1996. – 800 с.
3. Юсов, Б.П. Современная концепция образовательной области " Искусство " в школе [Текст] / Б.П. Юсов // Изв. Рос. акад. образования. - 2001. - № 4. - С. 64-73

4. Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей [Текст]. – М.: Спутник, 2004. – 215 с.

УДК 37.09

© Б.С. Гречин

Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов в процессе их педагогического оценивания

В начале 2007 года преподавателями кафедры педагогических технологий ЯГПУ Е.Б.Кириченко, Л.Н.Князьковой, И. Г. Харисовой, А.П. Чернявской, Л.А.Щелкуновой под научным руководством Л.В.Байбородовой была начата опытная работа по целенаправленному формированию профессиональных компетенций студентов педагогического факультета в процессе изучения ими дисциплин «Практикум по решению профессиональных задач», «Технология организаторской деятельности», «Практическая педагогика».

В процессе этой опытной работы и непрерывного анализа эффективности используемых педагогических средств неоднократно корректировались как способы формирования профессиональных компетенций студентов, так и формы оценивания уровня сформированности этих компетенций, что позволяет нам на настоящий момент говорить о системе педагогического оценивания студентов в процессе изучения ими педагогических дисциплин, которая обеспечивает индивидуализацию их подготовки.

Представим основные элементы данной системы оценивания:

1. Алгоритм оценивания педагогических компетенций студентов включает в себя:

А. Определение студентами начального уровня своих компетенций во время занятий по целеполаганию.

Б. Выполнение каждым студентом практических заданий в процессе изучения дисциплины (подготовка и проведение фрагментов урока или воспитательного мероприятия; подготовка и представление исследовательских проектов; проведение игр, тренингов, элементов коллективной творческой деятельности; участие в ролевых играх и т.д.).

В. По завершении выполнения задания – оценивание уровня сформированности компетенций студента другими студентами с помощью балльных карточек и занесение средней оценки группы, а также оценки педагога, в «Карту профессионального роста».

Подробно методика работы студентов с «Картой профессионального роста» и способы оценки компетенций освещены в статье автора «Средства оценивания профессиональных компетенций студентов в процессе изучения ими педагогических дисциплин» (опубликованной в материалах Чтений К.Д. Ушинского за 2009 год) и статьях других преподавателей кафедр.

В начале опытной работы студенты боятся оценивать своих сокурсников объективно и неизбежно завышают их оценки, так как неверно связывают оценку чисто профессиональных способностей с оцениванием личности. Решение этой проблемы заключается в методичном формировании педагогом профессиональной (а не «житейской») позиции у студентов по отношению к их педагогическим умениям, последовательное отделения балльной отметки от личного отношения к конкретному студенту, а также неуклонное требование к студентам при балльном оценивании быть максимально объективными. Практика показывает, что такое требование даёт свои плоды: уже через несколько месяцев после начала изучения курса студенты привыкают оценивать своих одноклассников объективно и не переносить эту оценку на личное отношение к ним.

Во время начального, «стартового» определения уровня своих педагогических умений студенты неизбежно завышают этот уровень, так как имеют ещё очень небольшой опыт практической и даже учебной работы (изучение дисциплин «Практикум по решению профессиональных задач» и «Технология орга-

низаторской деятельности» начинается уже со второго семестра). В дальнейшем, когда группа выходит на более объективные оценки, у студента может возникнуть впечатление «профессиональной деградации», что иногда порождает сомнение в своих силах и разочарованность. При этом полный отказ от начальных занятий по целеполаганию невозможен, так как он выполняет важнейшую задачу: субъективное определение студентом тех компетенций или умений, которые у него недостаточно развиты, и развитие мотивации к их формированию. Единственное решение проблемы – указывать студентам на то, что первоначальная самооценка своих способностей неизбежно оказываются завышенной.

2. В случае положительной и устойчивой динамики в формировании профессиональных компетенций, зафиксированной в «Карте роста» (например, начальный уровень грамотности речи оценивается как низкий, а при выполнении последних нескольких заданий – как средний, или начальный уровень компетенции – средний, а при выполнении последних заданий – выше среднего или высокий), эти учебные достижения влияют на экзаменационную оценку, а студенты с наиболее высокой динамикой формирования компетенций могут освободиться от ответа на один из вопросов экзаменационного билета.

3. В настоящее время нами используется в практике преподавания следующий перечень профессиональных компетенций студента:

I. Академические

- умение планировать учебное/воспитательное мероприятие;
- умение проанализировать и дать оценку тому или иному тексту;
- умение найти информацию по заданной теме;
- умение обобщать и выделять важное из полученной информации и т.д.

II. Коммуникативные

- умение рассказывать без зрительной опоры;
- умение устанавливать контакт и получать обратную связь при общении с аудиторией;

- умение говорить грамотно;
- умение говорить выразительно, эмоционально воздействовать на слушателей;
- умение формировать убеждения.

III. Организаторские

- умение оценить уровень подготовки, достижения, успехи учащегося;
- умение организовывать детский коллектив;
- умение поддерживать дисциплину;
- умение добиваться поставленной педагогической цели;
- умение перестраивать ход занятия в зависимости от меняющихся условий (умение педагогической импровизации);
- умение поддерживать рабочий темп занятия;
- умение владеть своим состоянием во время проведения занятия.

4. Так как и склонности, и учебная мотивация студентов различны, уже в начале изучения дисциплины ими определяется индивидуальный образовательный маршрут.

Этот маршрут заключается в том, что каждому из студентов предлагается освоить два блока профессиональных умений:

A. Блок минимальных профессиональных компетенций. Это – компетенции, выделенные в приведённом выше списке жирным шрифтом. Формирование их обязательно для каждого студента.

B. На выбор – один из следующих блоков:

- академический;
- коммуникативный;
- организаторский.

При выборе студентом одного из блоков студент сам должен определить академические, коммуникативные или организаторские компетенции (не менее трёх), которые он желал бы развивать у себя. Именно эти компетенции и будут в дальнейшем оцениваться в «Карте профессионального роста». Студенту не запрещается и самостоятельно определить те компетенции, которые он желал бы формировать у себя (такие умения также

будут вписаны в «Карту роста»). Так обеспечивается индивидуальный подход в формировании профессиональных умений у обучающихся.

5. Для обеспечения индивидуализации подготовки студента предлагаются вариативные домашние задания, направленные как на формирование академических (заполнение таблицы, реферирование статьи и др.), так и на формирование коммуникативных (подготовка сообщения и выступление, участие в дебатах), исследовательских (создание и презентация исследовательского мини-проекта) и организаторских (подготовка и проведение учебного занятия, воспитательного мероприятия, тренинга, игры, дебатов и пр.) компетенций. Таким образом, на одном и том же занятии одни студенты формируют у себя компетенции одного блока, другие – иного.

Перечень вариативных домашних заданий студенты получают уже в начале изучения курса.

6. Необходимо чётко отличать оценку компетенций студента от формальной оценки объёма проделанной студентом работы.

С одной стороны, зачётная оценка студентов определяется не уровнем сформированности профессиональных компетенций, а выполнением ими обязательных заданий (например, подготовкой тематического портфолио), в результате чего студенты иногда теряют интерес к профессиональному совершенствованию. С другой стороны, опора при выставлении зачётных и экзаменационных отметок исключительно на результаты, зафиксированные «Картой профессионального роста», не допустима, во-первых, потому, что не учитывает уровень профессиональных знаний студентов по изучаемой дисциплине, во-вторых, потому, что студенты в целом имеют различные способности и различную мотивацию. Высокие экзаменационные оценки студентов, уже на стартовом уровне говорящих выразительно или без труда способных организовать студенческую группу, будут восприниматься как несправедливость теми обучающимися, которые изначально не имеют этих способностей и лишь отчасти формируют их в процессе изучения дисциплины.

Именно поэтому требуется оценивание не только уровня сформированности профессиональных компетенций, но и объё-

ма выполненной студентом работы: без такого оценивания в ином случае студенты, не стремящиеся к профессиональному самосовершенствованию, откажутся выполнять домашние задания.

Для решения этой задачи мы предлагаем использовать рейтинговую систему.

Каждое из вариативных домашних заданий, предлагаемых студентам в начале курса, имеет заранее определённую балльную стоимость: так, задания, которые студентами субъективно воспринимаются как «простые» (подготовить сообщение, заполнить таблицу), номинально оцениваются в один балл, более сложные задания, требующие не только академических, но и организаторских навыков (например, провести дебаты в студенческой группе и т.п.) – в полтора балла. В личной «Карте роста» предусматривается специальный раздел, куда после выполнения вносятся эти баллы и ставится подпись преподавателя. При этом мы предусматриваем использование так называемого повышающего коэффициента, равного двум. Это означает, что рейтинговая стоимость задания, выполненного отлично, а не формально, возрастает в два раза.

Для получения зачёта по дисциплине студент должен набрать, как минимум, десять рейтинговых баллов (пройти балльный ценз). Индивидуализация обучения осуществляется через выбор каждым студентом темпов и глубины освоения заданий. Каждый студент может подойти к накоплению рейтинговых баллов либо «экстенсивно» (стремясь выполнить наибольшее число заданий), либо «интенсивно» (выполняя небольшое число сложных заданий на высоком уровне).

Ещё раз подчеркнём, что выполнение одного и того же задания оценивается дважды: с точки зрения компетенций студента и с позиций академического рейтинга.

7. Итоговая экзаменационная оценка складывается из оценки трёх аспектов деятельности студента:

- а) оценка теоретических знаний по изучаемой дисциплине;
- б) оценка динамики формирования педагогических компетенций;
- в) рейтинговый балл студента.

Если студент не проходит минимальный балльный ценз, он не получает зачёта по дисциплине и, как следствие, не допускается до экзамена.

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

УДК 37.013

© Л.В. Лерман

Развитие национальных традиций в сфере образования в России до революции

Традиционность как явление всех образовательных процессов сложилась в необычных условиях в России на рубеже XIX-XX веков. Это время характеризуется непоследовательностью действий в правлении Александра II и Александра III, противоречивостью реформ в сфере народного образования. При всём разнообразии типов школ продолжала существовать всеобщность, но не всеобщность. Крестьянство после введения «вольной» продолжало оставаться малограмотным. По К. Марксу, «..городской рабочий более развит, чем сельский. Характер его труда заставляет его жить в обществе, тогда как труд земледельца заставляет его общаться непосредственно с природой» [4. С. 208].

Выход большей части народолюбцев из рядов дворян и разночинцев способствовал расширению круга заинтересованных в образовании людей. Поскольку крестьяне всех больше были обижены на реформы и больше всех страдали от репрессий, то возникновение подводных крестьянских движений сказалось само за себя. Самый пик выступлений крестьян против самодержавия наблюдается с 1866 по 1899. Это заставило царя Александра III пойти на некоторые уступки, а именно разрешить строить школы на средства земства или средства обществ взаимопомощи.

Массово-культурные идеи несли в народ разночинцы после того, как они сами заканчивали университеты и шли в народные учителя. Они создавали свои кружки, и их речи носили революционный характер. П.А.Кропоткин писал, что «слишком мелка была роль земской службы в судьбе рабочего класса» [5. С. 322].

Увлечение немецким идеализмом и французским социализмом привело к росту обществ. Из таких кружков, как «чайковцы», «петрашевцы», за границей «бакунинцы», «лавровцы», выходили будущие революционные деятели, выходцы из разных сословий. Возглавляли кружки редакторы газет и журналов. При двух царях существовала цензура, которую общества с трудом преодолевали. В Уставе Императорских Российских Университетов от 18 июня 1863 года сказано: «Университеты имеют свою собственную цензуру для тезисов, рассуждений и иных учёно-литературного содержания сочинений и сборников, ими издаваемых. Книги, рукописи и повременные издания, получаемые университетами из чужих краёв, не подлежат рассмотрению цензуры» [5. С. 168].

Разрешённая категория книг, поступающая из-за границы, была доступна лишь небольшому проценту читателей. Это касалось учебной литературы, беллетристики, энциклопедических изданий, юмористической литературы и модных журналов. Остальные направления: философия, религия, социальные вопросы, техническая литература, образование и воспитание - занимали от 0,7% до 4% всех импортируемых книг. Общества с разной религиозной направленностью вовсе были лишены даже возможности получать интересующие их издания. Европейская литература была более доступна. П.Л.Лавров писал: «Каждый развитой человек несёт на себе обязанность критики общественного строя... Стремление к истине, служение науке бросят его в борьбу жизни, потому что правильная жизнь нераздельна от правильного мышления. Правда в жизни нераздельна от правды мысли» [6. С. 93].

Если учесть, что в конце XIX в. в университетах могло обучаться большинство дворян на физико-математических, юридических, естественно-научных отделениях, то духовенство, занимающее более 51% от всех обучающихся, училось на исто-

рико-филологическом отделении, купцы, мещане – юридическом, математическом, разночинцы – на медицинском. Но профессиональная ориентация поменялась в 1903-1904 г.г. Дворяне и купцы стали обучаться на юристов, чиновники – на математиков, юристов, историков, филологов. Мещане – на естествоиспытателей. Чтобы стать хотя бы инспектором или смотрителем городских или приходских училищ, нужно было закончить как минимум духовную семинарию или учительский институт. В «Табеле о рангах», за выслугу лет каждому учительскому званию соответствовал чин. Почётный смотритель был титулярным советником, а директор народных училищ – коллежским советником. Учителя, которые оканчивали гимназии, лицеи, университеты, подвергались всяческому испытаниям, проверялись на неблагонадёжность.

Частные учебные учреждения открывались благодаря разрешению дирекции народных училищ и попечителю, по предварительному соглашению с попечителем – училища 1 и 2 разряда, училища 3 разряда – с директором народных училищ. Начальные школы содержались на средства земств, приходские – из общей казны Министерства просвещения. Уездные и городские училища имели собственные средства, которые должны были вноситься на банковские установления.

Открытие частных учебных заведений сопровождалось рядом чиновничьих проволочек. Например, учебное заведение Екатерины Рыкачёвой в Ярославской губернии долго не могло быть открыто из-за п.2 Положения о заведениях, который гласил, что возраст учащихся детей не должен превышать 11 лет, а мальчики и девочки были 12-летнего возраста; что пансионом не может быть названо учебное заведение с приходящими учениками. Обучение обоего пола может вестись только в открытом учреждении.

Традицией являлось пение молебна при открытии или преобразовании училищ в 2-х классные, 3-х классные или приходские. В обязанность входило принесение присяги на верность царю Александру II всеми учителями и учащимися начальных училищ Ярославской губернии. О готовности принести присягу должны были уведомлять все училища, состоявшие в ведомстве дирекции народных училищ. Стало также традицией открывать при училищах курсы по техническому и профессиональному образованию. В

ремесленных училищах после курсов выдавались свидетельства мастеров и подмастерьев. Введение уроков для взрослых в начале XX века говорило о начале либеральных реформ в деле образования народа. Всё чаще рабочие и крестьяне становились хозяевами своей судьбы. Недоверие правительства к основной массе народа сыграло свою роль в экономической и политической борьбе пролетариата. Основным принципом провозглашал всеобщее бесплатное обучение. Нарком просвещения А.В. Луначарский ставил вопрос о всеобщей грамотности, создании единой школы, децентрализации управления образованием, о светской школе, поэтому «школа под- лежит революционной ломке».

Библиографический список

1. Балашов, Е.М. Школа в Российском обществе 1917-1927 гг. [Текст] / Е.М. Балашов. - СПб: ДБ, 2003. - 238 с.
2. Гросул, В.Я. Международные связи политической эмиграции во 2 пол. XIX в. [Текст] / В.Я. Гросул. -М: РОССПЭН, 2001. - 408 с.
3. Либеральное движение в России 1902-1905 гг [Текст]. - М: РОССПЭН, 2001. - 648 с.
4. Литвак, Б.Г. Крестьянское движение в России в 1775-1909 гг [Текст] / Б.Г.Литвак. - М.: Наука, 1989. - 256 с.
5. Материалы по истории СССР для семинарских занятий [Текст]: учеб. пособие для вузов по сп-ти «История» / под ред. И.А.Федосова. - М: Высшая школа, 1991. - 416 с.
6. Щетинина, Г.И. Студенчество и революционное движение в России посл. четв. XIX в. [Текст] / Г.И. Щетинина / под ред. И.Д. Ковальченко. - М.: Наука, 1987. - 238 с.

УДК 37.014

© Н.В. Зайцева

Организация работы сетевых педагогических сообществ

В настоящее время в РФ реализуется масштабный проект «Информатизация системы образования». Основная идея проекта состоит в создании условий для системного внедрения и ак-

тивного использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в работе учреждений общего и профессионального образования для обеспечения доступности, качества и эффективности образовательных услуг.

В результате проекта «Информатизация системы образования» планируется, что большинство учреждений общего и профессионального образования в регионах проекта, а также в других регионах России перейдут на новую ступень использования ИКТ в учебном процессе. Проект предполагает активное использование современных цифровых учебных ресурсов, что должно создать условия для достижения большинством учащихся (независимо от места их проживания или социального статуса их семей) образовательных результатов, адекватных новым требованиям рынка труда и современной социальной жизни.

Реализация проекта возложена на Национальный фонд подготовки кадров (НФПК). Институт развития образования Ярославской области (ГОО ЯО ИРО) принял участие в одном из направлений деятельности проекта (программа «Интернет-поддержка профессионального развития педагогов»), вошел в группу российских образовательных организаций – победителей и, соответственно, стал исполнителем инициативы от Ярославской области.

Результатом реализации проекта в Ярославской области будет формирование сетевых педагогических сообществ, внедрение новых форм методической работы с педагогами за счет средств Интернета, увеличение количества учителей, получающих интернет-поддержку своего профессионального развития, расширившийся ассортимент и возросшее качество предоставляемых педагогам интернет-услуг.

Реализуя проект «Информатизация системы образования», Национальный фонд подготовки кадров создал специализированный сайт "OpenClass.ru", с тем чтобы:

- обустроить удобное место для работы учителей, их учеников и родителей;
- обсуждать, создавать, просматривать, оценивать различные ресурсы Интернета на сайте;
- способствовать привлечению участников в сообщества, организовывать проекты для школьников;

– обсуждать насущные проблемы в блогах и форумах, помогать друг другу и советовать, как жить дальше.

Широкие возможности сетевых педагогических сообществ позволяют учитывать личностные интересы каждого участника и строить процесс обучения с учетом его индивидуальных особенностей, психологических способностей. Работа в открытой среде предъявляет особые требования участникам не только в плане умений использования преимуществ информационных технологий, но и в плане соблюдения культуры коммуникации, предельно внимательного отношения друг к другу в сети. Безусловно, переход в открытую среду, зачастую общение только на расстоянии требуют от преподавателя особо внимательного отношения, соблюдение принципа опоры на положительные качества личности. Вместе с тем обучающиеся, обладающие высоким уровнем мотивации работы в информационной среде, подготовленной для обучения, могут строить свои образовательные маршруты, конструировать свои знания.

Открытый класс - это стремительно развивающееся и самосовершенствующееся педагогическое сообщество, живущее по демократическим принципам. В нём общаются и работают все - воспитатели, учителя школ, родители, преподаватели вузов, работники системы образования, ученики и студенты.

Растёт количество регионов, участвующих в проекте. Сегодня в работе Открытого класса участвуют 84 региона РФ и 11 стран зарубежья.

Нами был разработан и проведен в сообществе опрос «Что вас привлекает в Открытом классе?». В опросе приняли участие 120 человек. Пользователи сообщества определили, что для них наиболее интересно и полезно в проекте. Результаты опроса на тему «Что вас привлекает в Открытом классе?» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Мотивы участия в деятельности Открытого класса

N п/п	Виды деятельности пользователей	%
1.	Возможность самообразования, повышения квалификации	33 %
2.	Возможность приобретения методических материалов	21%

3.	Возможность профессионального общения	20%
4.	Возможность получить квалифицированную помощь от коллег	10%
5.	Возможность реализации творческого потенциала (работа в творческих группах, участие в конкурсах и др.)	9%
6.	Возможность реализации своего педагогического опыта	7%

Проект «Открытый класс» открыт для творческих людей. Количество сообществ может увеличиваться за счёт идей пользователей (каждый имеет возможность создать своё сообщество, стать администратором). На сегодняшний день в Открытом классе действует 870 профессиональных сообществ. Из них в 31 сообществе администратором является представитель Ярославской области.

Наиболее массовым и интенсивно функционирующим является сообщество «От А до Я» (администратор – Н.В. Зайцева). Это сообщество для тех, кому не безразлична начальная школа.

Администратор сообщества, работающий дистанционно, стремится создать такую модель виртуального педагогического сообщества, которая бы смогла отразить все сферы деятельности учителя начальных классов: методическую подготовку к урокам, общение с коллегами, решение психологических проблем, консультации профессионалов, самообразование.

Анализ деятельности сообщества «От А до Я» и количество его участников позволяют сделать некоторые выводы по организации подобных ресурсов. Что же необходимо для того, чтобы сетевое сообщество имело успех и развивалось?

1. Привлекательная главная страница (на главной странице должны быть ссылки на все ресурсы данного проекта, новости, список участников и т.д.).

2. Опубликованы ожидаемые результаты проекта - цели, задачи, перспективы, условия и критерии оценки работ.

3. Возможность знакомства участников (просмотр портфолио и личных настроек) для совместной работы, поиска единомышленников.

4. Средства коммуникаций. Правила участия в проекте, доступные всем. Правила сетевого этикета. Авторские права на интеллектуальную деятельность участников.

5. Продуманная система мотивации – рейтинги, наличие баллов за сетевую активность.

6. Возможность обмена методическими (интеллектуальными) материалами между участниками.

7. Ответы на вопросы участников. Комментирование замечаний. Публикация работ и рецензий.

8. Создание среды психологической комфортности для работы. Юмористические элементы.

9. Возможность обучения (консультаций) участников, нуждающихся в помощи, тенденции развития Сети, методы поиска и сбора информации, интернет-технологии.

10. Готовность администратора к самосовершенствованию проекта.

Можно предложить следующие критерии оценки модели сетевого сообщества учителей начальных классов:

I. Педагогические:

- приобретение методических материалов;
- публикация собственных методических разработок, проведение экспертизы;
- профессиональное общение;
- самообразование;
- повышение квалификации;
- реализация творческого потенциала;
- получение квалифицированной помощи от коллег;
- совместная практическая деятельность;
- реализация творческого потенциала.

II. Технические:

- доступный интерфейс;
- разнообразие средств коммуникаций (форум, почта, блог);
- технические характеристики системы: быстрая загрузка сайта, возможность просмотра технических характеристик перед скачиванием информации, защита от спама, вирусов.

III. Организационно-управленческие:

- психологическая комфортность;
- поддержка инициатив;
- демократичность;

– самосовершенствование.

Профессиональное развитие педагогов является одним из необходимых условий успешного развития процессов информатизации школы. Сегодня для решения данной задачи все шире используется Интернет. Современные сетевые профессиональные педагогические сообщества учителей будут больше использоваться для поддержки педагогов на рабочем месте, для профессионального развития, взаимодействия и общения не выходя из школы. Новые формы профессиональных коммуникаций еще достаточно молоды, как и сам российский образовательный Интернет. Они требуют развития и поддержки. Работа педагогического сообщества «От А до Я» призвана выявить и поддержать такие инициативы, сделать их инструментом повышения квалификации педагога.

Библиографический список

1. Ганин, Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е.А.Ганин. – 2003. – Режим доступа:

<http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>

2. Наумова, А.Е. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов [Электронный ресурс] / А.Е. Наумова. – Режим доступа:

http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/12_5/

3. О проекте «Открытый класс» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.openclass.ru/>

©Л.В. Байбородова

**Особенности реализации идей
общеобразовательного стандарта второго поколения
в условиях сельской начальной школы**

Федеральный государственный общеобразовательный стандарт второго поколения (ФГОС) адресован всем учителям, независимо от места работы. Условия сельской школы, безусловно, влияют на способы реализации идей стандарта. Например, учить детей общению сложнее в сельской школе, для этого требуются специальные усилия со стороны педагогов. В то же время больше возможностей и способов практико-ориентированного обучения, реализации деятельностного подхода в образовательном процессе у учителя сельской школы.

Сельская начальная школа осуществляет деятельность в разных организационных вариантах:

- существует как самостоятельное образовательное учреждение;
- объединена с детским садом («школа-сад»);
- входит в структуру основной или средней общеобразовательной школы;
- является филиалом основной или средней общеобразовательной школы.

Безусловно, каждый из вариантов в той или иной мере влияет на организацию педагогического процесса в начальной школе, на решение воспитательных и образовательных задач, на развитие социальных связей детей, деятельность педагогического коллектива. Тем не менее, есть общие для всех сельских на-

чальных школ черты и условия деятельности, которые отличают их от городской начальной школы.

Важнейшая идея ФГОС – это индивидуализация образовательного процесса и связанные с нею – формирование субъектной позиции ученика, умений учиться самому. Реализация этих идей зависит от многих факторов. Особым фактором является малочисленность сельских школ и формирование разновозрастных групп, состоящих из 2-4 классов. В этом случае могут быть разные по составу возрастные группы: 1 и 3; 2 и 4 и т.д. Однако если в начальной школе обучается очень мало детей, то может быть объединение всех детей в одну разновозрастную группу. В этом случае один учитель работает со всеми детьми. Есть начальные школы, где обучаются 6-8 детей, которые представляют все возрастные группы с 1 по 4 класс. В данной ситуации учитель работает одновременно по четырем образовательным программам при изучении всех или почти всех дисциплин.

В любом варианте объединения число учащихся в большинстве сельских начальных классов незначительное, что позволяет учителю уделить внимание каждому ребенку. Для таких занятий свойственны камерность, меньшая заорганизованность, здесь легче решаются проблемы дисциплины. Взаимодействие педагогов и учащихся отличается интенсивностью. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни ребенка, отношений в семье позволяет учителю использовать в работе индивидуализированные способы организации учебной деятельности.

Казалось бы, есть условия для индивидуализации обучения детей в сельской школе. Однако существует немало проблем в ситуации малочисленности, которые затрудняют решение современных образовательных задач, да и сам процесс индивидуализации.

Анализ опыта работы малочисленных сельских школ показывает одну из типичных проблем: многие дети не умеют самостоятельно учиться, так как учитель чрезмерно опекает их. В результате учащиеся способны осваивать материал лишь при непосредственном взаимодействии с учителем. К сожалению, часть педагогов представляет индивидуализацию образовательного процесса как непосредственное взаимодействие с каждым

учеником. Однако высший уровень индивидуализации проявляется в том, что ребенок способен сам организовывать свою учебную деятельность, но этому детей необходимо терпеливо учить. Педагог целенаправленно работает над тем, чтобы выстроить развитие самостоятельности учащихся следующим образом:

- «меня учат» (1 класс);
- «учусь сам» (2 класс);
- «учусь учить других» (3 класс);
- «учу других» (4 класс).

Реализация такой схемы возможна в условиях разновозрастных групп, но для этого учитель должен изменять гибко свою позицию в работе с детьми разных классов.

Одна из идей ФГОС – это формирование умений общаться. Реализация ее затруднена из-за ограниченного круга общения сельских школьников. Данная проблема в определенной мере решается, если правильно организовать обучение и взаимодействие детей в разновозрастной группе (РВГ). Как показал анализ опыта проведения занятий в РВГ, это один из самых сложных вопросов. Часто такое занятие представляет собой присутствие двух или нескольких классов, где каждый выполняет свою часть работы, а взаимодействие, общение старших и младших, по существу, отсутствует, что, естественно, снижает воспитательную эффективность занятия. В то же время организация совместной деятельности детей не является самоцелью, она должна реализовывать воспитательный и образовательный потенциал занятия. Для этого педагог выполняет следующее:

- обоснованно отбирает содержание и формы совместной деятельности детей разного возраста, а также способы и средства, стимулирующие их совместную работу;
- разъясняет детям важность проведения совместного занятия, показывает полезность этой работы для всех классов и для каждого;
- помогает ребенку освоить общую цель работы и найти в ней личностный смысл;
- раскрывает значимость действий каждого ребенка для достижения общего результата и его личных успехов;

- использует различные формы и методы взаимодействия старших и младших, учитывая предыдущий опыт взаимодействия детей в учебной и внеучебной деятельности;
- обеспечивает динамику количественного и качественного состава микрогрупп, сменяемость ролевых позиций;
- четко и конкретно определяет содержание деятельности, функции, роли старших и младших на каждом этапе учебного занятия.

Для обогащения и развития общения детей, реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании сельских школьников имеются весьма благоприятные условия, связанные с особенностями взаимодействия школы и социума. Удаленность от культурных центров, замкнутость, автономность, территориальная и духовная отгороженность делают это взаимодействие особенно активным, а влияние школы и среды друг на друга более существенным.

Можно обозначить, по меньшей мере, две причины активного взаимодействия школы и ближайшего социального окружения: с одной стороны, для решения воспитательных задач школа не может и не должна ограждать детей от влияния среды; с другой стороны, сельской школе, особенно малочисленной, трудно в одиночку решать задачи воспитания. Школа стремится включить в жизнь учащихся заботы и проблемы ближайшего окружения, превратиться в культурно-досуговый центр, способствующий совершенствованию жизни в микросоциуме, тем самым развивая детей, обеспечивая успешность их социализации и повышая качество образования.

У сельской начальной школы есть ряд благоприятных социальных факторов для усиления практической направленности, реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании младших школьников:

- повседневные тесные связи учащихся с жителями села;
- включенность учащихся в производственные и социально-экономические проблемы села;
- наличие устойчивых местных традиций, духовно объединяющих всех жителей села;
- территориальная приближенность школы к предпри-

ятиям, учреждениям, хозяйству села, природе;

– хорошее знание жителями, педагогами, учащимися особенностей друг друга, возможность привлечения специалистов, жителей к учебному процессу;

– раннее привлечение детей к домашнему труду;

– необходимость участия в сельскохозяйственном труде.

Все эти обстоятельства позволяют ребенку быть ближе к жизни, осознать важность ряда изучаемых тем и дисциплин, приобретаемой информации для применения её на практике. Учитель имеет возможность организовать образовательный процесс, используя различные ресурсы села для решения практически важных проблем, с которыми сталкивается сельский житель.

В ФГОС второго поколения особое внимание уделяется исследовательской и проектной деятельности, к которой могут приобщаться дети в начальной школе. Особенно привлекательны для учащихся проекты с краеведческим содержанием.

Многим занятиям можно придать исследовательский характер. При этом важно привлечь детей к исследованию проблем, значимых для села, например, изучить скорость прорастания семян в зависимости от состава почвы, на занятиях по математике производить расчеты, связанные с производством на селе, поступившие как заказ от родителей, фермера и т.п.

Подобные виды деятельности будут способствовать не только усилению практической направленности учебного процесса, но и развивать мотивацию учения, включать учащихся в решение актуальных проблем села, местного производства, способствовать выявлению и развитию профессиональных интересов.

Усилению практической направленности образовательного процесса способствует проведение учебных занятий на базе различных предприятий, учреждений села. Реализация данной идеи позволяет обогатить, расширить сферу социальных связей ребенка, приблизить учебную деятельность, учебные задачи к реалиям жизни, разнообразить представления детей в сфере предметных знаний, обогатить впечатления учащихся о пребывании в школе.

Реализация идей ФГОС успешна, если обеспечивается целостность образовательного процесса, что означает:

- подчиненность учебной и внеурочной деятельности детей формированию компетентностей, поставленным целям;
- взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов образовательного процесса (целевого, содержательного, процессуального и результативного);
- нацеленность образовательной деятельности на конечный результат;
- взаимосвязь воспитания и самовоспитания детей;
- согласованность, непротиворечивость в использовании воспитательных и дидактических средств педагогами и родителями;
- взаимосвязь и преемственность всех образовательных и воспитательных программ на разных ступенях обучения детей.

Целостность достигается благодаря интеграции, для осуществления которой в сельской школе имеются большие возможности. Именно интеграционные процессы помогают сегодня выживать, сохраняться и развиваться малочисленной школе, объединяя образовательные ресурсы учреждений села, школы и социума. Интеграция позволяет создавать системы нового уровня и более высокого качества.

Ярким, убедительным подтверждением внешней и внутренней интеграции являются проблемно-тематические дни, которые получили распространение в последние годы в ряде сельских малочисленных школ Ярославской области. Главная цель проблемно-тематического дня – сформировать у детей целостный, системный взгляд на окружающий мир, помочь им осознать личностный смысл проживания в этом мире. Основной идеей такого дня является выявление жизненно важной для детей проблемы, решение которой предусматривает интеграцию всех или большинства областей знаний, объединяет в творческом поиске усилия педагогов, учащихся, родителей, а возможно и представителей социума. Организация проблемно-тематического дня предполагает целенаправленную подготовку в течение недели (возможно и дольше) целостного и яркого со-

бытия с учетом актуальной проблемы, которая пронизывает учебный процесс, многие учебные занятия и осуществляется во внеучебное время. Проблемно-тематический день – это яркое событие, позволяющее каждому ученику найти ответы на важные и значимые для него вопросы, при этом поиск ответов осуществляет сам ребенок под руководством педагогов, приобретая для этого необходимые знания из тех дисциплин, которые он изучает.

В целом можно отметить, что в сельской школе имеются благоприятные условия для реализации многих идей ФГОС, конечно, если педагоги будут готовы к грамотному использованию этих возможностей.

УДК 37.013

© Л.А. Щелкунова

Этапы процесса нравственного развития личности

Процесс нравственного развития школьников предполагает постепенное достижение гармонии и психолого-педагогического единства развивающего действия эмоционально-чувственной и интеллектуальной сфер личности. Он призван обеспечить накопление и осознание ребенком эмоционально пережитых и личностно принятых этических норм поведения, их развитие, что, в свою очередь, послужит совершенствованию и реализации в образе жизни ученика всей совокупности моральных ориентиров.

Данный процесс обусловлен двусторонним характером соотношения в нем позиции ученика, поскольку он представлен и как субъект самого процесса, и как объект воспитания. Действенность процесса находится в зависимости от характера взаимодействия этих позиций, педагогической обеспеченности движения ребенка от позиции объекта к все более выраженной и осознаваемой самим учеником позиции субъекта. Динамика позиции ребенка дает возможность рассматривать процесс нравственного развития личности как результат продуманной педагогической стратегии системного подхода в воспитании, в котором существенная роль отводится средствам актуализации нравст-

венного потенциала личности, методам дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся.

Опираясь на публикации психологов и педагогов по вопросам нравственного развития личности, а также на свой опыт исследовательской и практической деятельности, мы определили этапы, содержание, приемы и методы педагогического взаимодействия по нравственному развитию личности.

Процесс нравственного развития личности в системе воспитания основ этической культуры школьников важно рассматривать в его поэтапном движении.

Обозначим условно характерные **особенности каждого этапа**:

1. Нравственное ориентирование личности через широкий спектр насыщения школьников нравственными знаниями, эмоционально и действенно окрашенными формами включения учеников в игру, упражнение, размышление, практическое действие с учетом возрастных особенностей детей, уровня развития и возможностей постепенного вхождения в деятельность.

Ребенок здесь выступает в основном объектом педагогических действий учителя. Его субъектная позиция невелика. Она ограничивается мерой включения в различные формы занятий и предлагаемой деятельности.

Основная задача учителя на этом этапе — вызвать интерес к нравственному знанию, способствовать развитию моральных устремлений и потребностей личности.

2. Эмоционально-образное сосредоточение школьников на нравственных ориентирах через накопление эмоциональных реакций, проявлений, действий, утверждающих нравственное начало личности.

Известно, что нравственное чувство и нравственное сознание всегда выступали в роли опосредствующих духовных звеньев в межчеловеческих связях, содействуя обеспечению оптимального взаимодействия и общения людей.

На этом этапе сохраняется ведущая роль педагога, но у школьника уже расширяется сфера деятельности субъектного начала. Она — в эмоциональном сосредоточении на нравственных ориентирах человеческого бытия, что требует от ребенка

конкретизации собственной нравственной позиции как на занятиях, так и в повседневной жизни.

Активизация в человеке эмоциональной реакции на другого психологи связывают с культивированием в нем гуманного отношения к людям. Деятельное соучастие с переживаниями другого обогащает личные чувства. Поэтому «вкладывая себя в другого» В.А. Сухомлинский рассматривает как важнейший путь развития эмоциональной культуры.

Основная педагогическая задача на этом этапе — создание условий для накопления детьми эмоционально-образных представлений в их нравственном опыте поведения. Учитель старается максимально разбудить эмоциональную сферу ребенка, включить ее в позитивный процесс контактов с окружающими. Как считают психологи, атрофия потребности в эмоциональном контакте с другими самым отрицательным образом сказывается на развитии гуманистических качеств растущей личности (М.П. Якобсон).

3. Концентрация развивавшихся нравственных представлений, чувств школьников на нравственном выборе через стимулирование внутренних усилий ребенка в различных ситуациях, включенных в занятия и естественно возникающих в повседневной жизни.

Происходит как бы саморазвертывание нравственных свойств личности, формируются и развиваются движущие силы ее субъектной активности.

Педагогическая позиция становится все более опосредованной. Субъектная позиция школьника актуализируется в соответствии с необходимостью реализации собственного нравственного выбора в различных ситуациях с этической окрашенностью.

Основная педагогическая задача на этом этапе — формирование нравственного опыта поведения посредством максимального включения школьников в ситуации нравственного выбора.

4. Создание педагогических условий для нравственного самоопределения школьника, нравственной самооценки через актуализацию нравственного потенциала личности.

Психологи отмечают следующую закономерность: для продвижения ребенка в нравственном развитии нужно, чтобы обсуждение недостатков шло в большей мере со стороны его самого, а утверждение веры в положительное начало его личности — со стороны окружающих.

Опираясь на данные позиции, педагогу важно стремиться, чтобы у школьника в нравственном отношении к самому себе утверждалось уважение к собственным человеческим возможностям, крепло осознание себя равным другим, чувство личного достоинства, чувство ответственности за своё поведение перед самим собой.

Педагогическая линия поведения на данном этапе только опосредованная. Она — в стимулировании с помощью различных методических приемов и средств субъектной позиции школьника, представлении ей ведущей роли.

Педагогическая задача — обеспечение широкой взаимосвязи нравственных проблем, рассматриваемых на занятиях, с типичными ситуациями и проблемами в окружающей жизни.

5. Развитие у школьника формирующейся потребности в нравственном самосовершенствовании через создание условий для рефлексии относительно проявленного им нравственного выбора, личностной позиции.

Сохраняется опосредованный характер педагогического влияния. Педагогическая линия — обеспечение учащимся самостоятельности этического решения и нравственного выбора на занятиях, в ситуациях повседневной жизни, стимулирование прогнозирования детьми нравственных последствий собственных поступков.

На этом этапе следование нравственным принципам и нормам поведения обусловлено внутренним принятием их личностью. Переработанные интеллектуальной и эмоциональной сферой личности, данные нормы становятся устойчивым убеждением школьников.

Педагогическая задача — акцентирование в самооценке личности внимания на этической значимости моральной ответственности за последствия своих слов, эмоциональных проявлений, действий.

Выделенные этапы процесса нравственного развития ребенка в системе воспитания основ нравственной культуры школьников носят, конечно, условный характер. Однако эта условность позволяет с большей ясностью обозначить психолого-педагогические механизмы, обеспечивающие сам процесс нравственного воспитания. Здесь предполагается сочетание педагогических средств и способов включения школьников в этическую рефлексию и нравственную сенсорику и самостоятельный поиск нравственных основ жизни и путей самоопределения.

Содержание процесса — в постепенной и последовательной подготовке мыслей, чувств и действий школьников к нравственно ориентированному опыту поведения, в создании условий его реализации. Технология процесса связана с осознанием, эмоциональным переживанием и практическим принятием школьниками нравственных образцов поведения в непрерывной цепи ситуаций нравственного выбора. Результат — обретение школьником нравственно ориентированного я, устойчивость стремления к самосовершенствованию.

Накопление и расширение нравственных знаний, их эмоциональное переживание и апробирование себя личностью в опыте поведения рождает своеобразную нравственную ауру, в поле которой погружается воспитанник с помощью педагога. Взаимодействие с другими в нравственном пространстве данного поля способствует самоопределению и самосовершенствованию каждого.

УДК 37.013

© Г.Е. Ананьин

Представление С.И.Гессена о системном характере педагогического процесса

В настоящее время в дидактике и теории воспитания существует методологическое направление, в котором на первый план выдвигается понятие системы. Оно называется системным подходом и ориентировано на раскрытие целостности объекта, выявления в нем многообразных связей и элементов и сведения

полученной информации в единую теоретическую картину. Обычно считается, что в ранге отдельного методологического направления в дидактике и теории воспитания системный подход оформился в 1960-е – 1970-е годы, что было связано с бурным ростом системных исследований. Однако сам термин «система» известен на протяжении веков, он употреблялся в педагогической литературе намного раньше указанного временного рубежа, и до возникновения системного подхода как такового существовали попытки построить и обосновать такую методологию, где бы понятие системы выступало в качестве главного. В данной статье мы попытались проанализировать одну из наиболее интересных, на наш взгляд, подобных попыток, связанную с исследованиями известного русского педагога С.И. Гессена.

Представления С.И. Гессена о системном характере педагогического процесса были с достаточной полнотой изложены в его главном труде «Основы педагогики», опубликованном в 1920-е годы и высоко ценимом вплоть до настоящего времени за ясность и глубину изложения. Не давая исчерпывающей картины сегодняшних системных представлений, можно сказать следующее: построение процесса обучения или воспитания как системных явлений различается по набору процедур, но между ними существует связь. Примерно те же взгляды были характерны и для С.И. Гессена. Для так называемой «теории научного образования», или, выражаясь современным языком, дидактики, автор вводит понятие «систематического курса» и приводит его главную характеристику: данный курс «не приходит к элементам, а исходит от них как из основных положений, выраженных в определениях и аксиомах или первых законах и фактах» [1. С. 295]. Под этим нужно понимать следующее: для каждой дисциплины, изучаемой в школе, существует небольшое число начальных понятий, и на их основе выводятся все другие. Так, для геометрии в роли понятий подобного рода выступают пространство и точка, для истории – хронологические периоды.

В теории воспитания, по С.И. Гессену, существует аналог систематического метода, в роли которого выступает ступень гетерономии или ступень права, основная особенность которой – подчинение поведения некоторому четкому своду правил. Именно правило, или элемент права, играет в гетерономии

роль начального понятия и является столь же отвлеченной величиной, как точка в геометрии, поскольку исходят не из особенностей конкретного человека. С.И. Гессен описывал подобное явление следующим образом: «Нормы права применяются одинаково ко всем лицам, имеют в виду средний случай и средний тип человека, игнорируя индивидуальный путь каждой личности» [1. С. 90].

Гетерономия и систематический курс, согласно представлениям исследователя, «объединены принципом целостности» [1. С. 297], и между ними имеется «не просто внешняя аналогия, но глубокое внутреннее родство» [51. С. 297]. Для С.И. Гессена, на наш взгляд, вообще характерно было подчеркивать связь воспитания и образования; это неоднократно делалось и до него, но он впервые, как мы считаем, основывал эту связь на представлениях о системе. Например, в разделе «Теория научного образования» он писал: «Всякая научная система есть плод взаимодействия двух факторов – формального начала «метода» и материального начала «опыта»» [1. С. 297] и далее отмечал, что к опыту относится созерцание «философских сущностей Истины, Добра и Красоты» [1. С. 297], то есть, как считали многие педагоги, в том числе и сам С.И. Гессен, неизменных компонентов цели воспитания.

Другой его оригинальной мыслью, как мы считаем, нужно признать следующую: он впервые четко проводил мысль, что, упоминая о систематичности в воспитании, тем более, об основанной на ней методологии, невозможно умолчать о системе как особом объекте исследования. С.И. Гессен свободно оперирует термином «педагогическая система» и, опираясь на И. Канта, выделяет три ее признака:

- единство;
- расчлененность;
- непрерывность [1. С. 295].

Одновременно С.И. Гессен говорит, что объект, обладающий такими свойствами, характеризуется не только упорядоченностью, когда существует четкая структура, в которой каждый элемент занимает свое определенное место, будь то временно изучаемая часть учебного материала или подчиненный нормам внутришкольного распорядка и имеющий определенные

права и обязанности ученик. Критикуя старый школьный курс, «следовавший в своем расположении материала логическому порядку системы» [1. С. 295], педагог замечает, что «система как целое была задавлена массой тех частных, из которых слагался материал» [1. С. 295]. Данные слова уже весьма близки современному толкованию системного подхода, который предусматривает не только выделение многообразных элементов и связей, но, прежде всего, ориентирован на раскрытие целостности объекта. В преподавании это подразумевает особый акцент на связности передаваемой информации, в воспитании – организацию всех влияний на личность с учетом поставленной цели.

Свой систематический курс и гетерономию С.И.Гессен противопоставляет эпизодическому подходу, который основан на мысли, что «в преподавании надо исходить не из логически простого и абстрактного, а из практически-конкретного, жизненного» [1. С. 277]. Правильнее даже будет сказать, что оба методологических принципа выступают в качестве взаимоисключающих явлений лишь на отдельных временных промежутках. В отношении же школьного образования и воспитания в целом они являются скорее дополняющими началами. Заметим, что и в настоящее время в качестве противопоставления или дополнения системному подходу нередко упоминают подход ситуативный. Систематический курс, по мнению С.И. Гессена, хорош, начиная лишь со средних классов, в младших же преждевременен. С этих позиций он критикует, например, идеи И.Г. Песталоцци за «преждевременную систематичность», то есть за то, что швейцарский педагог не выделял возрастных периодов как ограничительных рамок для систематической организации обучения и воспитания.

В заключение следует сказать, что систематический метод и гетерономия С.И. Гессена не могли в свое время сыграть в педагогике столь большой роли, какую системный подход играет сейчас, и не стали столь популярными. Главная причина, как мы считаем, заключалась в том, что С.И. Гессен ставил перед своими методами лишь узкие задачи, к тому же относящиеся к ограниченному множеству объектов, нуждающихся в педагогической помощи или воздействии. Это, как мы считаем, противоречило не только современным представлениям о системном

подходе как универсальном направлении, поскольку в качестве системы можно рассматривать любой объект, но и мыслям о том, что любое воспитание есть систематическая деятельность, распространявшимся с середины XIX века. Еще П.Ф. Каптерев отмечал, что «строго систематическая деятельность – великая сила» [82. С. 172], а несколько позже Н.К. Крупская, давая определение воспитания, недвусмысленно писала, что таковая деятельность просто необходима при формировании личности: «В узком смысле слова под воспитанием понимается обычно то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков» [116. С. 347]. Кроме того, современный системный подход обязательно предполагает изучение закономерностей направленного или ненаправленного развития любой системы и ее взаимодействия с внешней средой; данный аспект С.И. Гессеном также практически не затрагивался.

Библиографический список

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

УДК 37.014

©А.А. Кораблева

Основные идеи и приоритетные направления системы социально-педагогической работы по формированию толерантности у детей и молодежи

В декабре 2009 года в Ярославле дан старт новому проекту в области социальной политики города «Школа толерантности» (организатор- городской научно-методический центр социальной политики при мэрии Ярославля). Основанием для разработки проекта городской системы социально- педагогической работы по формированию толерантности у детей и молодежи послужил широкий спектр взаимосвязанных процессов и явлений: общемировые задачи развития глобального гражданского

общества; объединенная борьба с транснациональной преступностью и терроризмом; общие задачи государственной политики России; приоритеты национальной политики в сфере образования и молодежной политики; и вместе с этим проявления интолерантности, ксенофобии и рост преступлений на национальной почве; дегуманизация отношений человека с окружающим миром, нивелирование духовных ценностей. Все это требует концентрации общественных усилий на проблеме развития ценностной сферы современного молодого человека, в содержание которой и входит толерантность.

В связи с этим перед системой современного образования стоит задача разработать условия и средства воспитания толерантности у детей и молодежи. Практически все государства, относящие себя к правовым и демократическим, пытаются решить данную задачу, не исключением является и Россия. На сегодняшний день созданы нормативные документы, проведены многочисленные исследования обозначенной проблемы, написаны сотни диссертаций, внедрены различные программы воспитания толерантности, в результате чего накоплен огромный педагогический опыт решения проблемы и получены положительные результаты. К настоящему моменту учеными обосновывается такое направление педагогики, как педагогика толерантности.

Вместе с тем на данный момент в практике обнаруживается ряд нерешенных педагогических проблем в сфере воспитания толерантности, одной из которых является недостаточный интерес ученых и практиков к созданию системы социально-педагогической работы, направленной на формирование толерантности у детей и молодежи городского уровня. Ее разработка позволит осуществить последовательную, целенаправленную и дифференцированную деятельность по воспитанию толерантности у подрастающего поколения города. Отметим, что дети и молодежь составляют немалую долю населения нашего города.

Подобная работа особенно важна для поликультурного полиса, в котором разделяют пространство представители различных культур, каким и является Ярославль. Однако воспитание толерантности предполагает обучение способам регулирования взаимоотношений в социуме не только с людьми иных

национальностей. Одним из результатов воспитания является готовность к сотрудничеству и диалогу с человеком, имеющим какие-либо отличия, в результате чего толерантность выступает условием развития личности и приводит к гармонизации ее отношений с обществом.

УДК 37.09

© Е.Б.Кириченко

Особенности подготовки социальных педагогов к работе с детьми-сиротами

Современное состояние подготовки социальных педагогов в нашей стране является состоянием напряженного поиска, эксперимента, где наряду с постоянным улучшением качества подготовки специалистов можно выделить и ряд недостатков, одним из которых является то, что в содержании профессиональной подготовки слабо учитывается общее и специфическое.

Характеризуя проблему подготовки педагогических кадров для работы с детьми-сиротами в истории России, заметим, что в периоды, когда проблема сиротства стояла крайне остро, государство предпринимало определенные меры в жизненном устройстве обездоленных детей, однако подготовке специалистов для работы с сиротами не уделялось достаточного внимания. Анализ исторической практики позволил нам выявить ведущую тенденцию в подготовке педагогов, которая возникла с момента организации сиротских учреждений, она заключается в соблюдении преемственности педагогов учреждений, то есть воспитателями становятся выпускники этих же учреждений.

В настоящее время в нашей стране осуществляется многоуровневая подготовка социальных педагогов: в колледжах, институтах и университетах в дневной, вечерней и заочной формах. Подготовка социальных педагогов в высших учебных заведениях является, с одной стороны, академической, с другой стороны - практикоориентированной, должна учитывать как общегосударственный, так и региональный компоненты, как

общепрофессиональные характеристики, так и специализацию будущих педагогов.

В содержании подготовки студентов по специальности «Социальная педагогика» в вузах работе с детьми-сиротами посвящены только отдельные темы в курсах «Социальная педагогика», «История социальной педагогики», «Семьеведение», имеются также курсы по выбору, рассматривающие лишь отдельные аспекты социально-педагогической работы с детьми-сиротами, например, курс «Теория и методика воспитательной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей».

Переподготовка социальных педагогов осуществляется также и в институтах развития образования, институтах повышения квалификации работников образования, институтах усовершенствования подготовки учителей и др. Возрастающая потребность в социальных педагогах, работающих в учреждениях для детей-сирот, вызывает необходимость дополнительного профиля специалистов с высшим образованием, ориентированных на работу с детьми-сиротами.

Изучение опыта образовательных учреждений по подготовке социальных педагогов к работе с детьми-сиротами позволяет заключить, что существует определенный опыт подготовки специалистов по отдельным проблемам, но целостной системы подготовки студентов по специальности «Социальная педагогика» к работе с детьми-сиротами у нас в стране не имеется. В процессе обучения мало внимания уделяется практическому обучению, слабо разработаны содержательные и методические основы практической подготовки специалиста, а также активные формы обучения. Важно отметить, что в имеющемся опыте существуют идеи, которые следует учитывать при разработке модели подготовки студентов к работе с детьми-сиротами. Во-первых, историческая практика показывает, что для работы с детьми-сиротами востребованы люди, которые имеют практический опыт работы с ними: знакомы с условиями организации процесса воспитания детей-сирот, знают особенности их развития, имеют представления о трудностях, встречающихся в работе с ними. Во-вторых, обучение должно носить практикоориентированный характер, организация процесса обучения может осуществляться непосредственно на базе интернатного учреж-

дения, к преподаванию могут привлекаться практические работники. В-третьих, содержание программы подготовки целесообразно выстраивать по блочно-модульному типу.

Основными задачами вуза при подготовке студентов к социально-педагогической работе с детьми-сиротами являются отбор студентов на основе их практической работы и обеспечение высокого уровня подготовленности к решению задач, неизбежно возникающих в работе с детьми этой категории. Процесс обучения в вузе должен предполагать сочетание теории и практики. Необходимо создавать педагогические условия для профессионального самоопределения студентов через их практическую деятельность на основе профессиональных проб и рефлексии.

В подготовке социальных педагогов к работе с детьми-сиротами могут использоваться следующие формы: курсы переподготовки кадров, специализация в высшей школе, целевые проекты по подготовке /переподготовке специалистов.

Выделяя особенности подготовки специалистов к работе с детьми-сиротами, можно сделать следующие выводы.

Историческая практика свидетельствует о целесообразности привлечения к подготовке людей, которые не только мотивированы на работу с детьми-сиротами, но и имеют опыт практической деятельности с ними, реальные представления об особенностях развития таких детей, условиях организации их жизнедеятельности. Кроме того, предварительная практическая работа с детьми может служить критерием отбора, который необходимо осуществлять перед специальным обучением.

Подготовка должна носить практикоориентированный характер: проведение практических занятий возможно непосредственно в базовых учреждениях, к преподаванию могут привлекаться специалисты и практические работники, использоваться гибкие и подвижные формы и методы обучения.

Успешное развитие ребенка возможно только при правильной профессиональной позиции педагога. Сформированная профессиональная педагогическая позиция включает в себя определенные знания, умения, личностные качества и педагогические способности – все это способствует повышению эффективности работы с детьми-сиротами.

© И.Г. Мареева

Танцевально-ритмическая гимнастика как средство оздоровления

Здоровье не существует само по себе, данное постоянно и неизменно. Оно нуждается в тщательной заботе на протяжении всей жизни человека. Сохранять и улучшать здоровье - огромная каждодневная работа человека, начиная с рождения. И особое значение принадлежит первым годам жизни ребенка. Воспитание ребенка с рождения определяется не только состоянием здоровья его органов и систем, но и тем микроклиматом семьи и социального окружения, в котором живет и развивается человек. От правильного подхода к совершенствованию человеческого организма с момента рождения в дальнейшем зависит его здоровье в зрелом возрасте. В последнее время во всех публикациях звучат слова о том, что детей необходимо воспитывать и оздоравливать средствами физического воспитания, но многие эти рекомендации даются без учета особенностей детей.

Движение — главное проявление жизни; без него немислима творческая деятельность. Ограничение движений или их нарушение неблагоприятно сказывается на всех жизненных процессах. Особенно большое количество движений требуется растущему организму. Неподвижность для маленьких детей мучительна, она приводит к замедлению роста, задержке умственного развития и снижению сопротивляемости инфекционным заболеваниям.

В последнее время отмечается тенденция к использованию разнообразных средств физической культуры с лечебной направленностью. В большинстве случаев это различные направления оздоровительных видов гимнастики — ритмическая гимнастика, аэробика, стретчинг, шейпинг, калланетика, суставная и дыхательная гимнастика, восточные оздоровительные системы упражнений: у-шу, китайской гимнастики, йоги – и многое другое. Все они направлены на оздоровление организма зани-

мающихся, возвращение радости жизни и повышение функциональных возможностей человека.

В то же время, несмотря на большую популярность физической культуры, ее пока нельзя назвать образом жизни каждого человека. Исследования показали, что состояние здоровья населения, особенно детей и подростков, ухудшается.

С каждым годом растет количество детей, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, ожирением, нарушением осанки, речи, зрения, координации движений, деятельности органов дыхания. Снижается сопротивляемость организма различного рода заболеваниям.

В этой связи актуальной становится проблема поиска эффективных путей укрепления здоровья ребенка, коррекции недостатков физического развития, профилактики заболеваний и увеличения двигательной активности как мощного фактора интеллектуального и эмоционального развития человека.

Одним из наиболее доступных и эффективных средств укрепления здоровья детей дошкольного возраста является танцевально-ритмическая гимнастика, компонентами которой являются танец, музыка и гимнастические упражнения.

Танцы и танцевальные упражнения могут быть одним из наиболее эффективных средств тренировки детского организма, поэтому они используются как средство тренировки и расслабления, эмоциональной разрядки, снятия физического и нервного напряжения, развития ритмичности и координации движений. Танцевальные упражнения могут применяться в начале занятия для общего разогревания организма и подготовки его к предстоящей работе, а также с лечебными целями. Танцы являются хорошим средством борьбы с гиподинамией, оказывают благоприятное влияние на сердечно-сосудистую, дыхательную, нервную системы организма, позволяют поддерживать гибкость позвоночника, содействуют подвижности в суставах и развивают выносливость. По данным исследователей, они способствуют формированию правильной осанки, красивой и легкой походки, плавности, грациозности и изящества движений. С помощью танцевальных движений можно воспитывать внимание, умение ориентироваться во времени, в пространстве, способствовать развитию ловкости и координации движений.

Подобно танцу, музыка имеет большое оздоровительное значение и может применяться для коррекции и профилактики различных заболеваний у детей дошкольного возраста. Двигательная активность человека будет неполной, если не использовать оздоравливающее воздействие музыки.

Применение музыки на занятиях по ритмической гимнастике помогает бороться с монотонией, способствует преодолению нарастающего утомления, усиливает заданный характер движений и ускоряет овладение техникой движений. Музыка положительно влияет на работоспособность занимающихся и их восстановительные процессы. Физические упражнения, выраженные в танцевальной форме, под музыку приобретают более яркую окраску и оказывают больший оздоровительный эффект.

Следует отметить ритмическую гимнастику, отличительными особенностями которой являются большое разнообразие упражнений простых и сложных, сочетание естественных движений и искусственных, выполняемых без предметов и с предметами, возможность оказывать наряду с общим разносторонним воздействием на организм занимающегося местное, локальное воздействие на те или другие мышечные группы; возможность относительно точно регулировать физиологическую нагрузку на организм занимающихся. Благодаря этому гимнастические упражнения могут иметь коррегирующее и лечебное значение, направленное на укрепление здоровья, развитие, закаливание организма, на повышение работоспособности.

Таким образом, музыка и танец в сочетании с гимнастическими упражнениями имеют большое оздоровительное значение и должны найти широкое применение в практике детских образовательных учреждений.

Основная цель занятий по танцевально-ритмической гимнастике – это укрепление здоровья ребенка, профилактика наиболее часто встречающихся заболеваний детского возраста.

К задачам относятся:

– оптимизация роста и развития опорно-двигательного аппарата (формирование правильной осанки, профилактика плоскостопия);

– развитие и функциональное совершенствование органов дыхания, кровообращения, сердечно-сосудистой и нервной систем организма, а также коррекция зрения;

– совершенствование психомоторных способностей: развитие мышечной силы, подвижности в различных суставах (гибкости), выносливости, скоростных, силовых и координационных способностей, а также мелкой моторики и проприоцептивной чувствительности;

– развитие чувства ритма, музыкального слуха, памяти, внимания, умения согласовывать движения с музыкой;

– оказание благотворного влияния музыки на психосоматическую сферу ребенка;

– формирование навыков выразительности, пластичности, грациозности и изящества танцевальных движений и танцев;

– воспитание умения эмоционального выражения, раскрепощенности и творчества в движении.

В методике танцевально-ритмической гимнастики большую роль играет дозировка физической нагрузки, во многом определяя оздоровительный эффект от подобранных средств. Она должна быть достаточной и постепенной.

Под физической нагрузкой подразумевают суммарные физиологические затраты организма занимающегося на мышечную работу при выполнении физических упражнений. Физическая нагрузка зависит, с одной стороны, от количества производимой мышечной работы и ее интенсивности, а с другой, — от нервно-психических реакций, степени умственного напряжения при выполнении движений или при объяснении и демонстрации упражнений, а также от уровня эмоциональности занимающихся.

Наиболее распространенными способами дозировки физической нагрузки являются длительность выполнения физических упражнений, подбор самих упражнений, количество повторений, выбор исходных положений, применение отягощения и сопротивления, темп и ритм движений и т. д.

Одним из простых способов изменения нагрузки является время выполнения физических упражнений. При начальном

этапе учебных занятий время, затрачиваемое на выполнение упражнений, более короткое, а время отдыха, наоборот, — более длинное. Во время отдыха между физическими упражнениями выполняются упражнения или комплексы упражнений, направленных на расслабление тех мышц, которые участвовали в работе. По мере повышения уровня тренированности время на выполнение упражнений увеличивается.

Суммарная физическая нагрузка при выполнении всех видов физических упражнений по своей интенсивности делится на три степени.

Малая нагрузка достигается использованием в занятиях хорошо знакомых ребенку и освоенных комплексов упражнений. Число повторений не более 3—4, темп выполнения упражнений медленный или средний. Статическая нагрузка сводится к минимуму, исходные положения с большой площадью опоры, облегчающие движения. При нагрузке средней интенсивности применяются физические упражнения для всех мышечных групп, количество повторений 8—10. Вводятся новые упражнения, увеличивается амплитуда движений. Темп — средний и быстрый, паузы между упражнениями уменьшаются, плотность занятий увеличивается. Исходные положения различные, в том числе и увеличивающие статическую нагрузку. В поддержании нагрузки средней интенсивности главную роль играют упражнения циклического характера: ходьба и сочетание силовых упражнений с ходьбой.

Нагрузка большой интенсивности (значительная, максимальная) включается маленькими фрагментами в занятие (беговые упражнения). С целью достижения больших нагрузок используются упражнения со значительной амплитудой движений в среднем и быстром темпе, с использованием отягощений и упражнений в сопротивлении, преимущественно для больших мышечных групп, с большим количеством повторений упражнений, а также бег, прыжки и упражнения соревновательного характера, игры, эстафеты.

Танцевально-ритмическую гимнастику можно применять в других формах занятий, таких как утренняя гимнастика, самостоятельное выполнение комплексов физических упражнений, использование отдельных упражнений, танцев в режиме дня.

Библиографический список

1. Барышникова, Т.К. Азбука хореографии [Текст]. – СПб., 1996. - 254 с.
2. Вилитченко, В.К. Физкультура для ослабленных детей [Текст]: методическое пособие. – М.: Терра-Спорт, 2000. - 168 с.
3. Ротерс, Т.Т Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика [Текст]. – М.: Просвещение, 1989.- 175 с.
4. Фирилева, Ж.Е., Сайкина, Е.Г. Са-Фи-Дансе. Танцевально-игровая гимнастика для детей [Текст]. – М.: Детство-пресс, 2003. - 352 с.

УДК 37.013

© **С.В. Малова**

Формирование отношения к деньгам у детей в семье

Новые политические и социально-экономические условия выдвигают иные требования к трудовому воспитанию подрастающего поколения, в котором отношение к богатству – один из индикаторов правосознания юных граждан.

Тема денег в нашем обществе достаточно актуальна. При обсуждении темы денег можно услышать очень много суждений, часто полярных. Встречается отношение к деньгам как к «презренному металлу». Человек с таким мнением может быть заподозрен в отсутствии способностей, лени и неумении работать. Другая крайность – когда деньги и материальное благополучие являются высшей ценностью. Чаще всего таким людям приписывают жадность, бездуховность...

Среди таких полярных отношений есть и «золотая середина». Естественное отношение к деньгам – это отношение как к средству платежей или как универсальному средству обмена. Нормальный человек думает не столько о деньгах, сколько о своей жизни, семье, детях; о том, что ему нужно.

Формирование отношения у детей и подростков к деньгам зависит от многих факторов. Прежде всего, оно зависит от

отношения к деньгам в семье, и это не означает, что дети будут относиться к деньгам так же, как родители. Чтобы воспитать адекватное отношение к деньгам у детей, надо взрослым самим разобраться со своими умениями ими распоряжаться, со своим отношением к ним. Детей мы можем научить только тому, что умеем сами.

Содержать материально своих детей – обязанность каждого родителя. Пока дети учатся – их необходимо кормить, обувать, одевать, а дальше – полная неясность. Иногда встречаются тридцатилетние молодые люди, сидящие на шее у своих родителей. Такое затянувшееся иждивенчество вызывает недоумение. Как правильно воспитать своего ребёнка, чтобы в дальнейшей жизни он смог не только себя содержать, но и мог заботиться о своих близких?

Часто взрослые ограничивают участие детей в экономической жизни семьи, считая, что не следует загружать ребёнка денежными проблемами. Но воспитывать у них экономическое мышление надо обязательно. Этот процесс воспитания непрост, вопросов и проблем здесь немало. Например, в каком возрасте дети должны уяснить, что родители не в состоянии купить всё? Когда ребёнку преподавать уроки, что такое деньги и зачем они? Как вообще вводить детей в мир товарно-денежных отношений? В каком возрасте давать им понятия о началах семейного бюджета?

По мнению родителей, при формировании отношения к деньгам с детьми полезно обговаривать товарно-денежные ситуации, проигрывать в семейном кругу мини-спектакли с участием самих детей, таких как: я – собственник, я – участник финансового рынка, я – потребитель, я – производитель и др.

Перед родителями часто стоит вопрос: «Стоит ли давать деньги дошкольнику?» Дошкольники практически нигде не бывают без сопровождения родных, поэтому можно сделать вывод, что не стоит. Всё, что им нужно, родители могут купить сами. Стремление иметь деньги может возникнуть по чисто психологическим причинам: ребёнку хочется выгладеть взрослее и значительнее. Для самоутверждения в среде сверстников у некоторых детей возникает желание выделиться за счёт вещей, игрушек, денег. Стремясь самоутвердиться не путём развития уме-

ний, а за счёт внешних атрибутов взрослости, ребёнок невротизируется. Родителям необходимо учить его пересиливать себя, преодолевать страх неуспешности, доброжелательно общаться со сверстниками, играть в нормальные детские игры, постигать что-то новое. От взрослых требуется терпение, ласка, мягкое отношение к своим детям, тогда фиксация на деньгах исчезнет.

Ранний интерес к деньгам может привести к жадности, эгоизму и безответственности. По мнению некоторых психологов, если наделять детей взрослыми привилегиями, их психологическое развитие затормаживается, они привыкают получать всё готовое, не предпринимая для этого настоящих усилий. По мере взросления дети всё больше времени проводят вне дома, да и потребности у них возрастают. Некоторые родители, пытаясь удовлетворить потребности своих детей, вводят особую плату за «четвёрки» и «пятёрки», считая, что таким способом поднимают мотивацию к учебному процессу и прививают умение грамотно обращаться с денежными купюрами. Ответы школьников на вопрос «Как они относятся к тому, что родители будут «выплачивать» им за учёбу деньги?» были неоднозначны. Оказалось, что среди учащихся есть такие, которые считают такой способ приемлемым и очень удобным как возможность иметь карманные деньги. Большинство учащихся, с которыми проводилась дискуссия, считают, что это не может привести к улучшению учебной деятельности и не сможет научить ответственности за выполненные задания. Иногда дети часто начинают хитрить, скрывать свои плохие отметки, при этом наращивая ставки. Та же ситуация происходит и с платой за работу по дому. Большинство родителей считает, что такой «воспитательный момент» ничего кроме вреда не принесёт, не сформирует здоровое отношение к деньгам, только укрепит такие качества, как хитрость и расчётливость.

По результатам анкеты, проводимой на базе Ермаковской СОШ, около 18% школьников отмечают, что им карманные деньги не нужны, т.к. родители покупают им всё необходимое. Большая часть родителей и школьников считают, что у детей должны быть карманные деньги. Это учит их с ними обращаться. Карманные деньги должны выдаваться просто так и на кон-

кретный срок. Их надо давать, когда дети уже могут тратить на себя: на кино, на танцы, мелкие расходы.

Трезвое отношение к деньгам - это спокойное умение распределить бюджет так, чтобы полностью удовлетворить главные нужды семьи и совместными усилиями решить, на что использовать оставшиеся финансы. Что важнее: сотовый телефон для сына или пальто для дочки? Формирование отношения к деньгам приходит в процессе проб и ошибок, заблуждений и расплат за ошибки. Как воспитать такое отношение? В первую очередь доверием и отсутствием мелочной опеки. Как только ребенок получил свои первые карманные деньги, надо обсудить с ним, на какой срок ему выданы деньги (на три дня или на неделю) и что он может на них купить. При этом круг запрещенных покупок необходимо обсудить сразу и твердо. Например, ребенок не может покупать сигареты, алкогольные напитки. Родители должны поинтересоваться, на что он хотел бы потратить свой капитал, обсудить, хватает ли у него денег на желаемое, постараться не предлагать свои советы или выводы - только задавать вопросы и выслушивать ответы. Если ребенок истощил свой недельный капитал за день и пришел за добавкой, нужно объяснить ему, что карманные деньги были выданы на неделю и следующую порцию он может получить только через несколько дней.

Важно уважительно выслушать ребенка и не смеяться над его непрактичностью, если он её допустил. Как бы родителям ни хотелось поддержать добрые порывы в душе своего ребенка, важнее позволить ему испытать уроки жизни: даже делясь с ближним, он должен соизмерять свои поступки с возможностями. Если он решил отдать свою любимую игрушку или вещь другу, ему придется испытать дискомфорт, который является прямым следствием его выбора. Нельзя быть добрым или великодушным за чужой счет.

Здоровое отношение к деньгам - это умение отделить главное (крыша над головой, полноценное питание, одежда по сезону, необходимое медицинское обслуживание и гигиенические процедуры, обеспечение ухода за детьми) от второстепенного (иномарка, европейский ремонт, дорогая игрушка). Если у родителей деньги не стали самоцелью, наваждением, постоян-

ной темой для разговоров, то, скорее всего, и в жизни ребенка они станут занимать строго отведенное для них место.

Честное отношение к деньгам - это когда каждый член семьи умеет пойти на компромисс, учесть не только свои пожелания, но и интересы остальных домочадцев, отложить покупку, согласиться на более скромную вещь.

Подрастая, дети начинают принимать участие в делах семьи и тем самым учатся бескорыстно заботиться о других. Чем больше они стараются помогать взрослым, тем теснее сближаются с ними. Так как в основе домашней деятельности лежит бескорыстная любовь, поэтому ребёнок учится любить родных, учится не только брать, но и отдавать. «Денежный эквивалент» ломает эту структуру и навязывает совершенно иной стиль отношений.

Многих капризов можно избежать, если школьник знаком с состоянием семейного бюджета. Он должен знать, сколько зарабатывают родители, на что расходуются деньги, сколько ушло на ту или иную покупку. В этом случае он овладеет умением обуздывать свои потребности, ограничивать запросы. Дети должны участвовать в составлении, анализе и распределении семейного бюджета. Каждый должен знать, сколько денег приходится на каждую статью расходов. Вместе с детьми планируются и будущие траты, которым их тоже надо учить. Можно чаще поручать им покупки по хозяйству. Пусть самостоятельно прикидывают, какие продукты следует приобрести в магазине, например, на ужин. С ребёнком младшего или среднего школьного возраста можно организовать полезную экономическую игру. Предварительные прикидки-расчёты денежных трат, обсуждаемые с детьми на семейном совете, в игре помогут выработать навык рационального потребления, умение соизмерять потребности и возможности.

В подростковом возрасте дети жаждут самостоятельности, но, к сожалению, по большей части понимают это как возможность делать то, что им заблагорассудится. А соблазнов в современном мире предостаточно. Вот почему так важно формировать правильное отношение к деньгам. Мысль о «живых» деньгах в руках подростка многие воспитатели и родители считают опасной. Но если взрослых интересует, как складывается

внутренний мир подрастающего поколения, они должны признать, что его формируют и деньги, и от взрослых зависит, каким знаком, «плюс» или «минус», повернутся к детям эти знания. Не надо упускать из виду и другую сторону денег – сильную, которая уже в маленьком человеке воспитывает бережливого хозяина. Ребёнок должен как можно раньше понять, что деньги – это труд, а также сопутствующие ему благородные черты характера: добросовестность, ответственность, честность, старание.

Новые информационные технологии позволяют подросткам получать экономические знания, не выходя из дома, например, при помощи компьютерных игр, таких как «Весёлая ферма» или настольных игр «Монополия», «Банкир» и других. В ходе таких игр дети учатся создавать своё предпринимательское дело, выясняют, как заставить работать деньги, пытаются моделировать экономические ситуации. Поэтому если родители пополняют коллекцию компьютерных игр ребёнка играми экономического содержания, то это позволяет детям стать участниками виртуальных экономических отношений, что, в свою очередь, формирует их отношение к деньгам.

Для подростка важно быть успешным, и атрибутом успешности является «много денег», экономическая независимость, в том числе и от родителей. Для настоящего самоутверждения в подростковом возрасте полезно предоставить возможность поработать в каникулы или в выходные дни, чтобы работа не повлияла на успеваемость в школе. Первый заработок – важный рубеж в жизни подростка. Ребята начинают более адекватно, по-взрослому воспринимать реальность, приучаются к самостоятельности. Если подросток поймёт, что деньги не падают с неба, а зарабатываются, являются эквивалентом трудовой деятельности, то уже можно сказать, что человек наполовину состоялся. Сельские дети очень рано включаются в трудовую жизнь семьи и сельскохозяйственных предприятий. Они помогают своим родителям на приусадебных участках, знают, что такое труд. Очень важно отметить следующий момент: часть детского заработка должна отдаваться в семью на общие нужды.

И, наконец, самое главное: отношение детей к деньгам зависит от нравственной атмосферы в семье, от гармонии инте-

ресов её членов, от уважительного отношения друг к другу, от любви, от того, насколько грамотно ведётся семейный бюджет, насколько родители чувствуют себя в ответе за будущее своих детей. В семье с добрыми здоровыми началами и правилами, где всё по справедливости, где «моё» не противоречит «нашему», можно быть в большей степени уверенным, что деньги и вещи не будут властвовать над растущим человеком.

Если в отношении с деньгами установить разумный предел, тогда в играх, беседах, в совместных со взрослыми трудах и самостоятельной работе дети усвоят с самых ранних лет, что деньги – это не главные приоритеты в жизни человека, а лишь средство для поддержания этой счастливой и самостоятельной жизни. При правильном воспитании у детей сформируется отношение к деньгам как универсальному средству обмена, эквиваленту трудовой и коммерческой деятельности.

Библиографический список

1. Андреев, Н. Семейная экономика [Текст] // Семья и школа. – 1985. - № 12; 1986. - № 1, № 3, № 5, № 7, № 9, № 11.
2. Готлобер, В., Иващенко, Л. Что хочу, то дарю... [Текст] // Семья и школа. – 1986. - № 3. – С. 27.
3. Зарецкая, И. Школьное лето в рабочей спецовке [Текст] // Семья и школа. – 1986. - №7. – С. 6-8.
4. Казанский, Л. Труд – основа воспитательного процесса в школе [Текст] // Воспитание школьников. – 1988. - № 2. – С. 9-10.
5. Курова, Н. Проблемы политики и экономики в воспитательной работе со старшеклассниками [Текст] // Воспитание школьников. – 1991. - № 1. – С. 10-12.
6. Поройко, Л.И. Структура школьного курса экономики и методика его преподавания [Текст] // Ярослав. пед. вестник. – 1997. - №1.
7. Раченко, И. Организация воспитывающего труда [Текст] // Воспитание школьников. – 1988. - № 4. - С. 16-19; № 5. – С.24-27; № 6. – С. 18-21.
8. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев,

Е.Н.Шиянов / под ред. В.А.Сластенина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр Академия, 2005. – 576 с.

9. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические произведения [Текст]: в 3-х т. Т. 1 / сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.

10. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические произведения [Текст]: в 3-х т. Т. 2 / сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.

11. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические произведения [Текст]: в 3-х т. Т. 3. / сост. О.С.Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с.

УДК 37.013

© М.В. Кротова

Развитие креативности учащихся разновозрастных групп на занятиях по изобразительному искусству

Целью развития творческой личности в широком смысле слова является воспитание человека, который бы получал радость от своего труда, применял новые методы и способы в процессе собственной деятельности в любой сфере. На занятиях по искусству воспитывается гуманистическая позиция, способность воспринимать мир целостно во всех его проявлениях, получая от этого удовольствие и удовлетворение.

Последние двенадцать лет мой опыт педагогической практики связан с частной школой, одной из отличительных особенностей которой является малая наполняемость классов: количество учащихся в классе от четырёх до десяти человек. Несомненно, что для освоения ряда учебных предметов, особенно так называемых «основных», малочисленность учебной группы является позитивным фактором. Проведение занятий по изобразительному искусству имеет свои специфические особенности, которые при условии малого количества учащихся в классе провоцируют возникновение определенных проблем и сложностей, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса, например, таких, как:

- ограниченность круга общения детей мешает развитию их коммуникативных умений, снижает возможность осуществления учащимися взаимопомощи;

- затормаживается скорость реакции учеников на события новой, нестандартной ситуации;

- излишний контроль со стороны педагога, который препятствует самостоятельности ребёнка;

- однообразие обстановки, контактов и форм взаимодействия и т. д.

Ответ на вопрос, каким образом решить возникшие проблемы в начальной школе, мы нашли, изучив опыт работы сельских малочисленных школ, где организуется совместная учебная деятельность детей разного возраста, направленная на решение как общих для всех, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных и воспитательных задач. В малочисленной школе на занятия объединяются от двух до четырёх классов в зависимости от их наполняемости. Подробно особенности организации педагогического процесса в разновозрастных группах рассматриваются в учебном пособии Л.В. Байбородовой «Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе»[1].

Преимуществом содержания программы по изобразительному искусству для начальной школы является то, что для всех начальных классов предполагаются общие образовательные и воспитательные задачи и одинаковые виды учебной деятельности.

Подобная организация занятий по изобразительному искусству для учащихся основной школы представляла собой более трудную задачу, т.к. программа по ИЗО для 5-9 классов более разнообразна и насыщена, кроме того, одной из главных целей является «...развитие и формирование человека как целостной личности и неповторимой творческой индивидуальности» [2]. Задачи программы :

– развитие творческого потенциала личности;

– развитие умения создавать художественные проекты - импровизации;

– развитие коммуникативных качеств и формирование активной жизненной позиции через участие учащихся в эстетич-

ческом преобразовании среды в рамках культурной жизни семьи, школы, города, страны.

В процессе поиска способов решения обозначенных выше проблем и задач мы решили обратиться к опыту детских художественных школ, где дети также обучаются в разновозрастных группах, т. к. прием в 1 класс осуществляется с 11 до 14 лет. Задача развития креативности учащихся также является основной для детской художественной школы.

Проанализировав нормативные документы, к которым относятся как программа, так и образовательные стандарты по предмету, а также свой и чужой опыт работы, я разработала тематическое планирование по изобразительному искусству для основной школы, определив основной целью развитие гармоничной творческой личности каждого учащегося. Оказалось, что именно обучение в разновозрастных группах более всего подходит для реализации поставленных программой задач, т.к. расширяет воспитательные возможности организации учебного процесса.

Многолетний опыт подтвердил, что именно в разновозрастной группе легче всего создать педагогические условия развития креативности учащихся при условии целесообразной организации учебных занятий и соблюдения ряда специфических принципов, к которым относятся:

- принцип интеграции и дифференциации задач, содержания, средств обучения учащихся разного возраста;
- принцип педагогизации учебной деятельности детей;
- принцип взаимного обучения;
- принцип регулирования взаимодействия учащихся разного возраста;
- принцип оптимального возрастного диапазона состава учащихся на учебном занятии (Л.В.Байбородова).

Кроме того, педагог, работающий с разновозрастной группой на занятиях изобразительного искусства, должен осознавать, что развитие креативности учащихся возможно лишь при активном конструктивном диалоге учителя и учеников, при общении личности с личностью, в процессе которого совместными усилиями добывается истина. Такой диалог выстраивается

только в благоприятном психологическом климате, атмосфере доверия, восприимчивости к новым проблемам и способам их решения. В условиях, когда способности не востребованы, они не развиваются, поэтому чрезвычайно важно, чтобы у ребенка было удовлетворяющее его творческое дело. Воспитание протекает параллельно учебному процессу и неотделимо от последнего.

Психологический климат является существенным фактором продуктивного труда в коллективах, где люди занимаются творческой деятельностью. Известно, что творческие люди продуктивны лишь в спокойной, доброжелательной атмосфере. Воображение работает на положительном эмоциональном фоне. Для реализации такого качества личности, как креативность, необходима внутренняя свобода, т.е. освобождение от самоограничений, страхов, стереотипов. Поэтому успех достигается в атмосфере товарищеской заинтересованности, где учащиеся искренне рады достижениям друг друга. В разновозрастной группе есть все предпосылки для выстраивания именно таких отношений, т. к. основным мотивом, который их объединяет, является именно художественная деятельность. В таком составе коллектив существует лишь на уроках изобразительного искусства, у составляющих его членов различные потребности, соответственно возрасту, их не связывают те отношения соперничества, которые возникают в среде ровесников. Старшие приобретают уверенность в себе, стремятся помочь младшим, те же, в свою очередь, с уважением относятся к старшим, благодарно принимая помощь, делясь с ними своей искренностью и непосредственностью. Такое взаимодействие между старшими и младшими часто более продуктивно, чем наставления педагога.

Для того чтобы разновозрастные учебные занятия были эффективными, педагог должен быть готов проделать большую подготовительную работу. Он должен четко определить образовательные и воспитательные задачи для каждого занятия с учётом возраста всех обучающихся. Специфичным и значимым показателем эффективности занятия в разноуровневой группе является развитие взаимодействия между учащимися разного возраста, мера освоения учащимися старших классов социальных ролей взрослого, ответственного, организатора.

Объединение учащихся разных классов в единую группу создает благоприятные условия для развития креативности как старших, так и младших школьников, входящих в группу. Оно выполняет функцию психологической защиты ребенка, расширяет межличностные контакты, способствует взаимному обогащению детей, повышает эмоциональность атмосферы занятий. В разновозрастной группе ученик получает дополнительные возможности утвердить себя и получить признание, что, несомненно, повысит его самооценку и станет побудительным мотивом для дальнейшего творчества во всех видах деятельности, которыми он будет заниматься.

Библиографический список

1. Программы общеобразовательных учреждений: Изобразительное искусство. 5 – 9 классы [Текст] / сост. В.С. Кузин, И.В. Корнута. – М.: Просвещение, 2006. - 224 с.

2. Байбородова, Л.В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе [Текст]: учебное пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. - 357 с.

3. Байбородова, Л.В., Солдатенкова, М.Д., Кротова, М.В. Обучение в разновозрастных группах сельской начальной школы: изобразительное искусство [Текст]: методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. -357 с.

УДК 37.013

© **Д.Н. Журавлев**

Воспитательная система школы (из опыта работы Туношенской СОШ)

Туношенская средняя общеобразовательная школа с 2001 года носит имя бывшего ученика, прапорщика милиции Александра Анатольевича Селезнева, который за подвиг на Северном Кавказе удостоен звания Героя России посмертно.

Школа способствует раскрытию личности каждого школьника, реализует его индивидуальные образовательные потребности, обеспечивает эффективную социальную адаптацию и

конкурентоспособность учащихся. Для этого педагогический коллектив решает следующие задачи:

- воспитание культуры демократических отношений, толерантности;
- формирование опыта конкурентоспособной личности;
- развитие детского самоуправления;
- воспитание устойчивого отрицательного отношения к употреблению психоактивных веществ;
- приобщение к краеведческой, поисково-исследовательской и научной деятельности.

В построении воспитательной системы школы можно выделить три этапа:

1. Проектный, в ходе которого разрабатывается модель воспитательной системы.
2. Практический, при котором реализуется модельное представление о воспитательной системе.
3. Обобщающий, при котором обобщается опыт работы администрации, педагогов, родителей и учащихся.

Целью воспитательной системы школы является создание воспитательно-образовательной среды, способствующей воспитанию нравственной, физически здоровой личности, постоянно стремящейся к приобретению и расширению знаний, ориентированной на социальную адаптацию в современных условиях жизни.

Воспитательные задачи:

- развитие у учащихся интереса к познанию;
- формирование активной гражданской и патриотической позиции;
- развитие потребности к самореализации творческого потенциала, заложенного в личности;
- привитие сознательного отношения к труду;
- формирование потребности в здоровом образе жизни.

К основным направлениям воспитательной работы относятся:

- физкультурно – оздоровительное;
- познавательная деятельность учащихся;

- патриотическое воспитание;
- работа с родителями;
- работа с трудными подростками;
- досуг учащихся.

В школе большое внимание уделяется патриотическому воспитанию. Учащиеся знакомятся с историей жизни Героя России – А.А.Селезнёва, у мемориальной доски школы всегда стоят цветы. Совместно с УВД Ярославской области и Ярославским ОМОН, которые являются шефами школы, традиционно проводится линейка Памяти, в течение года проходят уроки мужества, чести и славы. Встречи и классные часы с ветеранами Великой Отечественной войны и Афганистана воспитывают в детях чувство гордости и уважения к Родине, преданность Отечеству, единство слова и дела. Школьники принимают участие в конкурсах «Призывник России», «Зарница», выезжают на соревнования ОМОН по многоборью на кубок Героев России, посещают музей УВД. Эти мероприятия готовят ребят к службе в Вооруженных силах Российской Федерации и пропагандируют здоровый образ жизни. В школе действует музей, где ведется курс краеведения, изучающий историю Ярославского района и нашего родного села Туношна.

В школе реализуется программа «Здоровье школьника». Во внеурочное время работают спортивные секции: карате, футбол, волейбол, русская лапта и др. Учащиеся школы участвуют в районных, областных, всероссийских соревнованиях. Большое внимание в школе уделяется развитию детско-юношеского спорта. Ребята занимают призовые места в районной спартакиаде. Ежедневно школьный спортивный зал открыт до вечера и доступен для всех. В школе регулярно проводятся Дни здоровья, турслёты.

Большое внимание отводится трудовому воспитанию. В школе проходят трудовые десанты, субботники не только на территории школы, но и в детском саду, у памятника погибшим воинам. Школьники помогают пожилым людям, с концертами выезжают в дом – интернат для престарелых. Ежегодно проводится «День добрых дел». Организуется занятость учащихся в летний период.

В школе организуется предпрофильная подготовка с 9 класса (реализуется 19 курсов предпрофилей) для определения направления дальнейшего образования. В рамках профильного и предпрофильного обучения школа сотрудничает с вузами - партнерами: Ярославским филиалом Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы и Томским государственным университетом систем управления и радиоэлектроники.

Совместно с этими вузами школа реализует преемственность между общим и профессиональным обучением; готовит будущих абитуриентов к освоению программы высшего профессионального образования; реализует индивидуальные образовательные маршруты учащихся в области ИКТ и создает условия интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Школа установила тесный контакт с родителями, что позволяет правильно оценить характер влияния семьи на личность ребенка, выявить тенденции развития личности, обусловленные этим влиянием, определить положительные и слабые стороны семейного воспитания, найти формы и методы индивидуальной помощи каждой семье. На родительских собраниях родители знакомятся с содержанием работы школы, они привлекаются к организации общешкольных дел, таких как турслёт, конкурсы, соревнования и др.

Школа придерживается принципа, что ребенок должен расти не только сильным, здоровым, умным, но и человеком с «горячим сердцем», человеком, равнодушным ко всему, что происходит вокруг него.

УДК 37.013

© К. С. Жиганова

Повышение воспитательного потенциала уроков музыки в школе

Учебный предмет «Музыка» в школе является единственной дисциплиной музыкального образования, которую ос-

ваивают все дети. В настоящее время этот предмет входит в образовательную область «Искусство» вместе с предметами «Изобразительное искусство» (с I по VII классы) и «Мировая художественная культура» (в старших классах) [1. С.133].

Целью школьных уроков музыки является формирование, развитие музыкальной культуры учащихся как части их общей и духовной культуры. Уроки музыки в школе ставят перед собой не только образовательные задачи, но и воспитательные: воспитание нравственных и эстетических чувств: любви к человеку, к своему народу, к Родине; уважение к истории, традициям, музыкальной культуре разных стран мира; эмоционально-ценностного отношения к искусству [4].

От воспитательных задач зависит то, какими способами и на что выпускник школы реализует полученные знания в будущем, как он ими распорядится. При подготовке к уроку музыки учитель определяет комплекс образовательных и воспитательных задач, которые так или иначе направлены на формирование духовно - нравственной, способной отвечать за свои поступки, творческой, всесторонне и гармонично развитой, обладающей социально - и личностно-значимыми качествами личности.

Содержание современных учебных программ по музыке обладает значительным воспитательным потенциалом. В программе «Музыка» (авторы программы Г. П. Сергеева, Е. Критская, Т. С. Шмагина) большое количество музыкального материала, предоставляющего ученикам образцы подлинной нравственности, патриотизма, духовности, гражданственности, гуманизма. Теперь задачей учителя является не только отобрать для урока материал, но и реализовать возможности своего предмета в формировании моральных, нравственных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных и других не менее значимых качеств личности.

Можно выделить несколько направлений, которые способствуют повышению воспитательного потенциала занятий по музыке:

- усиление духовно-нравственных аспектов содержания учебного процесса. Одно из самых важных свойств музыкального искусства – это его способность воздействовать на душу че-

ловека, на его чувства, а не только на сознание. Эстетическое воспитание посредством музыкального искусства помогает формированию всего духовного мира человека. Этому способствует:

- использование образов духовной музыки (тема жизни и смерти / реквиемы В. А. Моцарта, Б. Бриттена);

- выявление в содержании программы ярких примеров, которые будут способствовать формированию нравственных чувств и этического сознания учащихся. Урок музыки должен быть явлением, отличным от обыденной жизни, вводящим ребенка в мир облагороженных чувств, мыслей, форм общения, образов, и ничто огрубляющее не должно иметь места на уроке (личность и общество /Л. Бетховен; любовь и ненависть, война и мир/ Д. Б. Кабалевский, Д. Д. Шостакович);

- формирование у учащихся представлений об эстетических идеалах и ценностях на основе высокохудожественных примеров мировой классики. Осваивая, постигая мир музыки, отдельно взятое произведение, ученики осознают его как проявление великих мыслей, жизненного подвига их творцов (Вечность Духа и кратковременность земной жизни в творчестве И. С. Баха);

- подбор музыкального материала для пения, который несет в себе содержание ценностного отношения к природе, окружающей среде и т.д.;

- формирование эстетического вкуса учащихся исключительно на лучших образцах мировой музыки.

Реализация здоровьесберегающих функций на занятиях по музыке и формирование ценностного отношения учащихся к здоровью и здоровому образу жизни предусматривают:

- создание здоровьесберегающей среды на занятиях с помощью отслеживания и нейтрализации неблагоприятно воздействующих на здоровье (в т.ч. психоэмоциональное) факторов. Здоровый человек, не отягощенный физическими и психоэмоциональными недугами, полноценно учится, трудится;

- создание благоприятного эмоционального фона, психологического климата на занятиях с учетом особенностей учащихся посредством музыки. Особый психологический климат помогает преодолеть закомплексованность, пассивность, раскрепостить ребят;

- обеспечение радости от успехов учащихся, от общения с музыкой;

- использование активно - деятельностного характера обучения (музыкально-пластическое интонирование, выполнение танцевальных движений под музыку, имитация игры на музыкальных инструментах под музыку и т.д) для уменьшения гиподинамии у учащихся;

- информирование учащихся о здоровье и факторах, влияющих на него;

- построение уроков с учетом ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни;

- подбор песенного материала, пропагандирующего здоровый образ жизни.

Организация творческой деятельности участников учебного процесса:

- поиск незапланированных действий, побуждение к конструктивной и исследовательской деятельности в группах и индивидуально. Необходимо обеспечить максимально возможную степень свободы учащихся для проявления самосознания, инициативы на пути к творчеству;

- создание на занятиях по музыке ситуаций, где учащиеся могут показать не только знания, но и продемонстрировать свой артистизм, раскрыть и развить свои способности. «Музыкальность может проявиться в способности воспроизводить музыку, а у другого – в чутком разговоре по поводу испытанного впечатления» [5];

- поиск неординарных решений, направленных на достижение участниками деятельности поставленных задач;

- поиск исполнительских средств выразительности для воплощения музыкального образа в хоровом и сольном пении;

- индивидуально-личностное выражение характера музыки в сочинении музыкальных произведений, ритмических импровизациях, в игре на детских музыкальных инструментах;

- вокальные и инструментальные импровизации на заданную тему;

- участие в театрализованных формах музыкально-творческой деятельности: разыгрывание музыкальных произведений по ролям, инсценировка песен и танцев, драматизация музы-

кальных произведений, театрализация игровых песен, работа над выразительностью речи, изготовление продуктов творчества;

- широкое привлечение игровых технологий;
- проектная учебная деятельность учащихся.

Именно творчество становится побудительной силой в нахождении чего-то нового, оригинального в своей деятельности. Учитель должен обладать желанием творить, умением импровизировать, чтобы пробуждать творчество в своих воспитанниках.

Совсем не обязательно, что кто-то из учащихся когда-нибудь стал музыкантом, но «каждого ученика необходимо ввести в область духовной жизни, нравственных начал», приобщить к культуре [З. С.47] Значительным шагом в этом направлении может стать включение в образовательный процесс посещение уроков-конcertов для школьников в филармонии. Такая форма обогатит учебную деятельность, представления школьников о музыке и музыкантах, разнообразит впечатления учащихся, расширит связи изучаемого материала с личным опытом учащихся.

Школьники смогут понаблюдать непосредственно за работой музыкантов, дирижера в концертном зале, увидеть, как рождается музыка. Кроме того, смена обстановки позволяет активизировать внимание, развивает познавательные интересы учащихся.

Большую ценность имеют встречи с интересными людьми, музыкантами – любителями и профессионалами, композиторами, певцами, мастерами-умельцами (такие встречи дают детям образец ценностного отношения к искусству), знакомство учащихся с музыкальными традициям родного края.

Повышение воспитательного потенциала на учебных занятиях по музыке достигается:

- через использование активных форм и методов обучения (урок-исследование, защита проектов, урок-викторина, урок-путешествие, урок-концерт);

- через включение внеурочных, внеклассных занятий в учебные занятия (проведение интегрированных занятий, привлечение музыкантов-профессионалов, посещение учреждений культуры – филармония, ДК, театр);

- через включение в уроки элементов творчества (урок-театрализация, выражение своих ощущений с помощью вокальной и инструментальной импровизации, танцевальной импровизации под музыку, выход за пределы музыки в живопись, литературу, кино, театр);

- через включение в урок здоровьесберегающих технологий, положительно влияющих на психоэмоциональное и соматическое здоровье учащихся (элементы современных здоровьесберегающих методов: музыкотерапии, вокалотерапии, кинезитерапии, имаготерапии).

Целью изучения предмета «Музыка» становится всемерное укрепление связи обучения с жизнью, с практикой, окружающим миром, ученик учится взаимодействовать с ним на каждом из таких занятий. Все это способствует главной цели музыкального искусства - становлению музыкальной культуры учащихся как части их общей и духовной культуры.

Воспитание является одной из важных составляющих образовательного процесса наряду с обучением. Дополняя друг друга, обучение и воспитание служат единой цели, направленной на целостное развитие личности школьника.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. Теория музыкального образования [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

2. Байбородова, Л. В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах [Текст]. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 183 с.

3. Нейгауз, Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники [Текст]. – М., 1987. – 266 с.

4. Программы образовательных учреждений. Музыка 1-7 классы. Искусство 8-9 классы [Текст] / Г.П.Сергеева, Е.Д. Критская. - М., 2009. - 128 с.

5. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / под ред. Е.М. Орловой. – Л.: Музыка, 1971. – 388 с.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.013

© С.Л. Паладьев

Педагог как субъект гуманистической воспитательной системы школы

Х.Й. Лийметс определил воспитание как «целенаправленный процесс управления развитием личности». Такое понимание воспитания сегодня стало общепринятым в гуманистической педагогике. Это означает, что главная задача педагога - создание среды, которая в наибольшей степени будет способствовать развитию ребенка. Наш многолетний опыт научной и практической педагогической деятельности свидетельствует, что в школе такой средой должна стать ее воспитательная система, которую мы понимаем как педагогическую сущность образовательного учреждения.

Воспитательная система как педагогическое средство сможет успешно реализовать свои функции, если станет *гуманистическим образованием, где ребенок и педагог признаются высшей ценностью, и система способствует развитию их индивидуальности, защищает их личную свободу, признает их человеческую самость*. Тогда дети и взрослые смогут в полной мере проявить себя как субъекты деятельности, творцы воспитательной системы, создавая и развивая которую, они развиваются сами. Собственно, это и есть смысл воспитательной системы.

Несмотря на то, что в связи с известной политической, экономической и общественной ситуацией в нашей стране говорить сегодня о гуманизме трудно и нередко эти рассуждения воспринимаются как лишённые реальности, по нашему мнению, альтернативы гуманизму в воспитании не существует, а исторический опыт развития педагогической мысли и педагогического опыта в мире тому свидетельство.

Создание гуманистической воспитательной системы в образовательном учреждении прежде всего определяется гуманистической позицией педагогического коллектива и каждого педагога в отдельности, которая в практике характеризует *направленность их деятельности как гуманистическую*.

Эта позиция предполагает признание примата личности ребенка в школе; принятие его как субъекта деятельности и учет в работе с ним его интересов, потребностей и возможностей; организацию педагогической деятельности как процесса формирования человеческих потребностей; признание права ребенка на свободу выбора вида деятельности, его содержания и способа участия в ней; предоставление детям возможностей уже сегодня получить радость от жизни, учебного труда, общения со сверстниками, с младшими и старшими друзьями, со взрослыми. Гуманистическая педагогическая позиция предполагает также создание гуманистического коллектива, который предоставляет каждому своему участнику возможности для самовыражения, самоопределения, самоутверждения, для развития своей индивидуальности.

Гуманизм учителя немислим без любви к ребенку, умения его понять, принять таким, какой он есть, веры в лучшее, что есть в каждом человеке, стремления помочь маленькому человеку стать умнее, добрее, счастливее.

Воспитательная система образовательного учреждения, создаваемая на гуманистических основаниях, как раз и становится условием для реализации такой гомоцентрической позиции.

В воспитательной системе всегда присутствуют два, на первый взгляд, взаимоисключающих друг друга процесса: интеграции и дезинтеграции. Интеграция как стремление к целостности, к единению делает систему системой и является целевой функцией руководителей школы и педагогов. Интеграция способствует созданию в школе стабильности, а для ее субъектов – уверенности в завтрашнем дне, определенной защищенности. Но интеграция всегда сопровождается подчинением субъекта системе, принятием им законов ее жизни, ее ценностей, менталитета, что не всегда соотносится с намерениями человека, его жизненными установками. В организации интеграционных про-

цессов в условиях воспитательной системы активным субъектом прежде всего выступает педагог.

Однако он должен помнить и другое: для развития ребенка не менее важны и дезинтеграционные процессы, которые делают систему более разнообразной, подвижной, подчас непредсказуемой (кстати, становясь неуправляемыми, они могут привести к разрушению системы). Но эти процессы позволяют ребенку (и педагогу, кстати) проявить свою оригинальность, нестандартность, индивидуальность, «отдохнуть от системы». Свообразными «зонами неупорядоченности» (А.М. Сидоркин) могут быть отдельные учителя, объединения детей по интересам, творческие общешкольные дела и др.

Разрешение противоречия между интеграцией и дезинтеграцией есть источник развития воспитательной системы, и педагог как ее организатор должен мобильно управлять этим процессом. Тогда такая воспитательная система становится условием для реализации *гуманистической концепции воспитания*.

В практике гуманистические воспитательные системы чаще всего интегрируют в себе два системообразующих вида деятельности: учебно-познавательную и клубную. Особенно актуальной эта идея становится сегодня, когда система образования в стране переходит к реализации Государственного образовательного стандарта второго поколения, предусматривающего обязательную организацию внеурочной деятельности детей в каждом классе.

Учебно-познавательная деятельность является ведущей, основной для учащегося в течение всей его школьной жизни; в ней много нормативного и не всегда интересного для ребенка; участвуя в ней, он нередко не имеет возможности самореализоваться, проявить и развить свою индивидуальность. В то же время учебно-познавательная деятельность – база для организации всех остальных видов деятельности, она выступает своеобразным *интегрирующим фактором* в развитии воспитательной системы школы.

Клубная деятельность, организуемая по интересам учащихся при добровольном участии их в ней, призвана создать условия для развития творческих способностей и склонностей детей, их индивидуальности, удовлетворения их потребности в

общении, самовыражении, самоопределении и самовоспитании. Эта деятельность менее программируема, более мобильна; не только ребенок приспосабливается к ней, но и она к нему тоже, а потому, по нашему мнению, ее можно рассматривать в качестве *фактора дезинтеграции* в развитии воспитательной системы.

По отношению к учебно-познавательной клубная деятельность выполняет прежде всего *компенсаторную и стимулирующую функции*. Участвуя в работе объединений по интересам, массовых школьных делах клубного характера, учащийся может компенсировать неудовлетворенность своим положением в классе, связанным зачастую с его неуспешностью в учебе либо с не удовлетворяющими его отношениями со сверстниками. Занятия в клубных объединениях могут стимулировать учащихся к активному участию их в учебной работе. Это связано с тем, что в процессе творческой деятельности у них развивается интерес к познанию, они приобретают те умения и навыки, которые не только помогут им в учебе, но и позволят показать себя перед одноклассниками в новой ситуации.

Опыт функционирования воспитательных систем разных типов («школа-комплекс», «школа-клуб», «школа коммунарского типа» и др.), в которых учебно-познавательная и клубная деятельность выступают «на равных» и развиваются в органическом единстве, показывает, что интеграция учебной и клубной деятельности в школе *гуманизирует воспитательный процесс* в ней, и педагог, безусловно, выступает центральной фигурой в этом процессе.

УДК 378

© А.Б. Тишко

**Влияние личности педагога на эффективность
учебно-воспитательного процесса в высшей школе
первой половины XIX века
(на примере деятельности П.Г. Редкина и Т.Н. Грановского)**

Вся жизнь П.Г. Редкина и Т.Н. Грановского была посвящена науке, государственной службе и педагогической деятель-

ности и представляет собой образец соединения глубокого знания, трудолюбия, человеческого отношения и деятельной любви к просвещению. Редкин и Грановский начали свою педагогическую деятельность в Московском университете. В 40-е гг. XIX века Московский университет пользовался славой, развивал идеи демократии и гуманности. Попечителем этого учебного заведения с 1835 по 1848 гг. был граф С.Г. Строганов, для которого интересы университета были главными. Почти на всех факультетах преподавали профессора, получившие образование за границей. Именно блестящий преподавательский персонал делал университет центром интеллектуальной жизни столицы.

Свою преподавательскую деятельность в Московском университете Петр Григорьевич Редкин начал в 1835 году (читал курс по энциклопедии законовещения). Целью своих лекций он считал развитие в слушателях любви к наукам, чувства правды и справедливости. Лекции он начинал с вопроса: «Милостивые государи, зачем вы сюда явились?» и сам же отвечал, что главное в университетском образовании – узнать истину и сделаться защитниками правды.

О его лекторских умениях мнения были различны. «Редкин читал, – вспоминает А.Н. Афанасьев, – с одушевлением оратора; он любил иной раз отпустить пышную фразу, особенно при окончании лекции, причем обыкновенно разгорячался, повышал голос и говорил быстро; в выговоре его слышался неприятный малороссийский акцент, а в лекциях часто попадались иностранные слова» [1]. «Его лекции по философии права были скорее лекциями чистой философии, что иногда делало их трудными для слушателей» [2].

Отношения П.Г. Редкина к студентам были самые теплые, однако, по мнению студентов, преподавателем он был строгим и серьезным. Экзамен у Редкина считался необыкновенно трудным, и пятерки у него запивались шампанским. К своим отметкам он относился очень серьезно и незнающих не щадил, несмотря ни на что.

В Петербурге помимо преподавательской деятельности Петр Григорьевич принял активное участие в создании первого педагогического журнала «Воспитание, руководство для родителей и воспитателей» («Журнал для воспитания»). Первый но-

мер журнала открывался статьей Редкина «Что такое воспитание». В этом же номере была помещена статья «Обозрение педагогической литературы», в которой рассматривались все лучшие в то время сочинения по истории педагогики с краткой их характеристикой. Сочинения по истории педагогики избраны автором потому, что он считает историческое изучение науки необходимым для верного ее понимания, и потому, что «знание истории педагогики весьма полезно для практики».

Деятельный П.Г. Редкин стал инициатором создания Санкт-Петербургского педагогического собрания. По его мнению, это собрание должно было стать объединяющим центром для многочисленных преподавателей столицы и поддерживало бы живой интерес к педагогической деятельности.

Закончив преподавательскую деятельность, П.Г. Редкин в возрасте 80 лет предпринял попытку издать свои лекции. В предисловии к этому изданию он написал: «Я чувствую непреодолимую потребность и достаточную силу продолжить трудиться на избранном мною поприще университетского профессора... Я так свыкся с моими профессорскими занятиями, что без них чувствую такую пустоту, которая лишает меня и бодрости и свежести духу, погружая в тоску и апатию». На первом томе напечатано посвящение «Посвящаю бывшим моим слушателям Московского и Петербургского университетов» [3].

Коллега П.Г. Редкина Т.Н. Грановский считал, что преподавательское поприще – это его подвиг, к исполнению которого он призван в 1839 году в Московском университете. Тесная дружба между преподавателем и студентами установились уже в первый год его работы в университете. По мнению своих студентов (это отмечают практически все), у Грановского было «актерское обаяние», которое действовало на студентов магически. Он «не читал» лекции, он «проживал» (а вместе с ним и студенты) каждую историческую тему. «К лекциям он почти никогда не готовился специально. Читал лекции по памяти, не имея перед собой никаких шпаргалок. Память Грановского была изумительна: он не ошибался никогда ни в датах, ни в именах. Читая лекции, Грановский не мог оставаться к событиям равнодушным, которые передавал: голос его дрожал, глаза делались задумчивыми и грустными, когда он говорил о нравственном па-

дении известного народа или какого-нибудь исторического лица, или наоборот, глаза его блестели, голос делался звучным, когда он рассказывал о каком-нибудь великом и благородном подвиге. Необыкновенною живостью отличались его лекции о любимых личностях. Тогда лекции его делались блистательными импровизациями, исполненными остроумия, поэзии и огня, тогда из профессора он делался художником» [4]. Лучшим выражением признательности студентов была всегда полная аудитория, благоговейное молчание, и на лекциях Грановского обычно встречали и провожали рукоплесканиями.

Не только актерское обаяние привлекало студентов на его лекции. Его занятия имели большое воспитательное значение. Одну из своих лекций он закончил словами: «Не для одних разговоров в гостиных, может быть умных, но бесполезных, предназначаетесь вы, а для того, и чтобы быть полезными гражданами и деятельными членами общества» [4]. Основными человеческими и гражданскими заповедями Т.Н. Грановского стали: любить Россию не на словах, а на деле; любить науку, беречь ее и холить: «Наука есть прихотливое растение. Она зреет не на всякой почве и требует тщательного ухода за собою; постоянный и упорный труд, без которого ни наукой заниматься нельзя, ни родину любить деятельной любовью. Последняя заповедь: сохранять личное достоинство и видеть в каждом человеке человека» [5].

Человеческие отношения со студентами Т.Н. Грановский сохранял и за пределами университета. Когда он говорил со студентами, профессор в нем исчезал и оставался просто человек. Вот как говорил о нем И.С. Тургенев: «Грановский был доступен во всякое время, не отталкивал никого никогда. Проникнутый весь наукой, посвятив себя всего делу просвещения и образования, он считал самого себя как бы общественным достоянием, как бы принадлежностью всякого, кто хотел образоваться и посвятиться» [6]. По мнению современников Грановского, люди, которым посчастливилось с ним общаться внутренне «охорашивались». Мнение Тимофея Николаевича было очень авторитетно, и прежде чем что-то сделать, сказать что-нибудь, задавали себе вопрос: «Что скажет об этом Грановский?».

И Петр Григорьевич Редкин, и Тимофей Николаевич Грановский были не только хорошими преподавателями специальных наук, но и влияли на душу и мысли своих студентов, побуждая в них «высочайшие чувства и стремления». Они понимали свое могущественное влияние на студентов и не злоупотребляли им, но старались при помощи его внушить любовь к знаниям, к служению Родине.

Библиографический список

1. Русская правда. – 1886. – Август. – С.3.
2. Неделя. – 1891. - №12. – Стлб. 374.
3. Памяти П.Г.Редкина [Текст] // Русская школа. – 1891. - №4. – С.50-63.
4. Ветринский, Ч. Т.Н. Грановский и его время [Текст]: исторический очерк /Ч. Ветринский. – СПб., 1905. – С.155.
5. Шкляревский, А. Т.Н. Грановский. По поводу столетия со дня его рождения [Текст] /А. Шкляревский. - М., 1913.
6. Тургенев, И.С. Два слова о Грановском [Текст] / И.С. Тургенев. – М., 1864.

УДК 378

© **Е.Н. Корсикова**

Влияние личности В.О.Ключевского на эффективность исторического образования в высшей школе

*Чтобы быть хорошим преподавателем,
нужно любить то, что преподаешь,
и любить тех, кому преподаешь.
В.О.Ключевский*

Имя Василия Осиповича Ключевского золотыми буквами вписано в страницы мировой исторической науки и культуры. В России и за рубежом он известен как талантливый историк, создавший концепцию многофакторного развития исторического процесса и популяризовавший историческое знание. Наряду с научной деятельностью ученый более 43 лет преподавал в крупнейших высших учебных заведениях страны. К пре-

подаванию в Александровском военном училище позже прибавилось чтение лекций в Московской духовной академии, на высших женских курсах В.И.Герье, в Московском университете. В последние годы жизни историк читал лекции будущим художникам в училище живописи, ваяния и зодчества.

В учебных аудиториях зачастую не было свободных мест, так как слушатели других факультетов стремились посетить лекции по русской истории, читаемые мыслителем.

Искусство преподавательской деятельности во многом обусловлено индивидуальными и личностными особенностями его носителя. Обратимся к рассмотрению влияния личности В.О.Ключевского на эффективность исторического образования в высшей школе.

На формирование и развитие личности В.О.Ключевского повлияли микро-, мезо- и макрофакторы. В их числе многодетная семья, безвременная потеря отца, происхождение из духовного сословия и получение образования в духовных учебных заведениях, а позднее - в Московском университете, крайняя бедность, раннее начало преподавательской деятельности в качестве репетитора и другие [подробнее см. 5].

На основе анализа писем, дневников, афоризмов, произведений историка, а также воспоминаний его современников можно выделить во многом полярные качества личности.

Интеллект. Следует отметить следующие особенности мышления В.О.Ключевского: научный склад ума, гибкость и опора на фактический материал; внимание к исторической детали и целостность; конкретность и образность.

Современники отмечали необычайную глубину ума ученого, его гибкость и остроту. Так, известный историк С.Ф.Платонов писал: «К Ключевскому влекла необычная сила его ума и остроумия...» [4. С. 97], П.Н.Милуков отмечал, что у ученого был сформирован личный склад ума, полный свободы от всякого догматизма. [4. С.8].

Преподавание и научная деятельность В.О.Ключевского были тесно связаны и взаимообусловлены. Эта взаимосвязь проявлялась во всех аспектах преподавания: Василий Осипович тщательно отбирал содержание для каждой своей лекции, которое облекал в изящную словесную форму. Излагаемый историк

выстраивал в четкой логической последовательности: «Характеры действующих в каком-либо событии лиц представлялись Василию Осиповичу теоремами, требующими доказательства. Подобно тому, как геометр для доказательства чертит ряд наклонных и перпендикулярных линий... так Василий Осипович выкладывал штрих за штрихом слова и поступки лиц, воссоздавая их во всей своей жизненности», - заметил Н.А. Умов [4. С. 3]. В то же время в повествовании всегда было место метафорам, образным сравнениям, шутке и иронии.

Гуманистическая направленность личности, доброта проявлялись в нескольких аспектах:

- ученый любил свой предмет – историю, стремился передать свой интерес студентам и на этой основе пробудить любовь к Отечеству: «Он думал, что история отечества должна иметь также прикладную цель для детей, своим трудом он хотел содействовать тому, чтобы каждый из нас был «хоть немного историком» и мог стать сознательно и добросовестно действующим гражданином» [4. С. 116];

- занимая посты декана историко-филологического факультета и проректора Московского университета, он на практике стремился смягчить суровый университетский устав 1884 г, ликвидировавший многие существовавшие до этого привилегии Высшей школы. Подтверждение этого тезиса можно найти в воспоминаниях М.К.Любавского [4. С. 16];

- о гуманности В.О.Ключевского красноречиво свидетельствует тот факт, что историк пытался смягчить наказание студентов, уволенных из Московского университета после его освидетельствования во время произнесения речи «Памяти в бозе почившего государя императора Александра III». Во время студенческих волнений конца XIX- начала XX вв ученый ходатайствовала перед ректором университета о студенте А.И.Яковлеве и перед царем о своем ученике П.Н.Милюкове [3. С.488-489; 496]. Дневник В.О. Ключевского 1901-1910 гг. содержит значительное число записей, в которых ученый выражает свою обеспокоенность крайне низким материальным положением студентов [3];

- несмотря на огромную занятость, напряженную научную работу, Василий Осипович сотрудничал с несколькими журналами, участвовал в их редактировании, помогал художникам,

писателям, актерам при их обращении к исторической тематике. Широко известно, что историк помог Ф.И. Шаляпину уяснить образ Бориса Годунова перед бенефисом в Большом театре в 1903 году;

- гуманное отношение В.О.Ключевского к людям выразилось в чтении бесплатных публичных лекций: «Добрые люди древней Руси», читанной в конце 1891 года в пользу пострадавших от неурожая, и лекции «Два воспитания», читанной в пользу воскресных школ.

Однако историк «никогда не смешивал доброту с попустительством» [3. С. 175]. Еще одним важным качеством его личности была **требовательность**. Ученый, любивший родную историю, не терпел пренебрежительного, поверхностного к ней отношения у людей, которые решили связать с ней свою профессиональную деятельность. Он четко и просто формулировал свои требования: «...основательное знакомство с первоисточниками и проверка их исторической литературой..., не бояться черной работы, доходить самому до первичной формы исторических известий, научиться самому ориентироваться в специальной литературе» [4. С. 181].

Наблюдательность, внимательность В.О. Ключевского способствовали индивидуализации учебного процесса и учету потребностей аудитории. В своем дневнике от 8.07.1893 он отметил индивидуальные особенности Великого князя Георгия Александровича, которому должен был преподавать курс всеобщей истории, и наметил программу обучения [3. С. 306]

Научный по содержанию и яркий, высокохудожественный по форме материал ученый адаптировал к особенностям и потребностям аудитории. «Не только метод, но и выбор содержания курса отвечал потребностям этого поколения», - пишет П.Н. Милуков [4. С.190]. По сравнению с представителями государственной школы в отечественной историографии, изложение В.О.Ключевским было интересным и доступным для слушателей.

Благодаря В.О.Ключевскому выросла целая плеяда замечательных ученых-историков. В 1890-е – 1900-е годы под его научным руководством было написано шесть магистерских диссертаций и одна докторская. Во всех защитах по правилам того времени В.О.Ключевский был оппонентом [6. С.375].

Высокая работоспособность, скрупулезность, тщательность научных изысканий. По понедельникам и вторникам В.О.Ключевский читал лекции в Московской духовной академии, по средам и пятницам на Высших женских курсах В.И.Герье, по четвергам и субботам в Московском университете. Помимо этого являлся председателем Общества истории и древностей российских. Академик М.В.Нечкина заметила: «Если условно вытянуть перечисленные годы лекторской работы в единую линию и сложить все числа вместе, получится фантастический итог – 108 лет непрерывного систематического чтения лекции» [6. С.404]. Самому историку принадлежит высказывание «Кто не способен работать по 16 часов в сутки, тот не имел права родиться и должен быть устранен из жизни как узурпатор бытия» [3. С.378].

Тревожность, скромность, интеллигентность, тактичность.

Ученый призывал к уважению точки зрения своих собеседников и полагал, что «уважение к чужому мнению, уму – признак своего» [3. С. 417]. Удивительным было то, что ученый чувствовал некоторую неловкость и даже робость при коммуникации со студентами. С.К.Богоявленский говорил: «...такая робость, неуверенность в своих силах, которые иногда даже вызывали удивление, были очень характерны для Ключевского, ...[хотя – Е.К.] бывали случаи, когда он должен был быть господином положения» [2. С. 309].

Даже лекции он читал всегда в одном положении: «всегда на ступеньках, всегда стоя, положив в локте правую руку на левое крыло кафедры, а левую всегда в одном и том же положении, удерживая на бедре» [1. С. 317]. Продуманность, тщательная выверенность слов и жестов позволяли В.О.Ключевскому компенсировать тревожность и свидетельствовали о высокой ответственности мыслителя за качество преподавания перед своими слушателями.

Обозначенное сочетание личностных качеств В.О. Ключевского и их приложение к преподавательской деятельности свидетельствуют о доминировании у ученого потребностей в самореализации в научно-педагогической деятельности.

Вклад В.О.Ключевского в развитие исторического образования в высшей школе трудно переоценить, поскольку в нем во-

плотилось удивительное сочетание научной глубины и доведенной до совершенства методики преподавания.

Библиографический список

1. Архипов, Е.Я. Из воспоминаний. В.О. Ключевский. Прохождение к кафедре [Текст] / Е.Я.Архипов // Археографический ежегодник за 1980 г. - М.: Наука, 1981. - С.315-317.

2. Воспоминания, С.К. Богоявленского о В.О. Ключевском [Текст] / публ. Р.А.Киреевой // Археографический ежегодник за 1980 г. - М.: Наука, 1981. - С.309-313.

3. Ключевский, В.О. Сочинения в девяти томах. Т.IX. Материалы разных лет [Текст] / В.О.Ключевский, под ред. В.Л. Янина. - М.: Мысль, 1990. – 525 с.

4. Ключевский, В.О. Характеристики и воспоминания [Текст]. - М.: Научное слово, 1912. – 217 с.

5. Корсикова, Е.Н. Основные факторы формирования педагогических взглядов В.О.Ключевского [Текст] / Е.Н. Корсикова //Модернизация образования: опыт и исследования: материалы 58-й международной научной конференции «Чтения Ушинского». - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2004. - С.224-230.

6. Нечкина, М.В. Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества [Текст] / М.В.Нечкина. - М.: Наука, 1974. – 638 с.

УДК 373.3

© М.Ю. Гвоздецкий

Реализация идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания в деятельности учителя начальных классов

(из опыта работы Леснополянской школы Ярославской области)

Леснополянская начальная школа-детский сад Ярославского района проводит экспериментальную работу по освоению научно-педагогического наследия К.Д. Ушинского с 1993 года. Экспериментальное исследование учительского коллектива, которым руководит Н.В. Лосева, направлено на совершенствова-

ние образовательно-воспитательного процесса и согласуется с общероссийской концепцией русской школы. Внедрение идей педагогического наследия К.Д. Ушинского определяется единством обучения и воспитания. Смысл начального образования видится учителям Леснополянской школы не столько в предметном обучении, сколько в формировании «образа человеческого», с предпочтением широкого по характеру интегративного подхода – профильному и узкопрактическому. Цель школы – воспитывать ценностные ориентации учащихся (нравственно-мировоззренческие, гражданско-патриотические, культурно-эстетические) с учетом русского народного духа и национального идеала [1. С. 3–5].

Идея народности в школе внедряется через отражение в воспитании общественно-исторического, образовательно-просветительского, духовно-культурного опыта народа, реализуется через содержательную и организационную стороны воспитательного процесса. Следует отметить разноаспектность реализации в Леснополянской школе идеи народности воспитания, учет всех трех сторон данной идеи К.Д. Ушинского – общественно-демократической, религиозно-нравственной, национально-самобытной.

Главная мысль, положенная в основу концепции школы, – формирование компетентной, физически и духовно здоровой личности, способной к самоопределению в обществе через взаимодействие с субъектами внешней среды. Это отвечает мысли Ушинского о том, что дух школы, ее направление должны быть созданы сообразно истории народа, степени его развития, его характеру, его религии. Данная идея предполагает активное включение учебно-воспитательного процесса в социальную среду, социальную адаптацию учеников к реальной жизни, чему отвечает достаточно высокое развитие социальной сферы поселка Лесная Поляна. Школа ставит перед собой задачу возродить традиции общественного воспитания, учитывая историко-культурное своеобразие региона, его социально-экономические условия. Национальное воспитание рассматривается как гражданско-нравственная направленность воспитательной системы школы [2].

Значительная роль в воспитании народности отводится общению поколений, чем обеспечивается преемственность в ценностях, в том числе, в ряде ценностей советского периода – возрождаемые инициативы включают, например, тимуровское движение [2]. Индивидуально-личностное становление осуществляется через организацию жизнедеятельности воспитуемых в единстве сознания и поведения, слова и дела.

Реализация идеи народности выражается в укреплении связи школы с общественностью и семьей, чтобы, согласно завету Ушинского, школа стала семейным делом народа. Учительский коллектив стремится к тому, чтобы и сама школа была проникнута семейным характером: условия пребывания в ней максимально приближены к домашним. Одним из важных дел является проведение родительского дня, а также «семейных уроков» в рамках дня «Уроки без границ». Особое внимание уделяется свободному творчеству детей, развитию у них самостоятельности и стремления к взаимопомощи, братской любви, становлению нравственных мотивов учения [1. С. 7].

Важным компонентом работы по реализации идеи народности воспитания является постижение православно-христианского духовного идеала, связываемого с такими высшими жизненными ценностями, как Любовь, Истина, Добро, Красота. Через них национальное начало воспитания сочетается с общечеловеческим. Придание христианским идеям широкого нравственного смысла, раскрытие православных ценностей в контексте культурно-исторического развития страны позволяет не переходить границы светской школы, что также созвучно К.Д. Ушинскому [1. С. 5–6].

Национально-самобытная сторона народности воспитания реализуется через усиленное изучение Родины, в том числе, разработку интегрированного курса «родиноведение», а также использование опыта народной педагогики – соблюдение национальных традиций и проведение народных праздников [1. С. 5]. В школе действует историко-этнографический музей «Русская горница», кружки «Краеведение», «Народные истоки». Художественно-эстетическое воспитание дает ознакомление с народными художественными промыслами, разнообразием русского музыкального фольклора.

Центральное место в начальной школе занимает учебный предмет «родной язык» – систематизирующий стержень воспитательных влияний. Принципиальное значение имеет отношение к языку как хранителю народного опыта. Усвоение родного языка выступает в Леснополянской школе не только средством развития духа, но и задает его содержание, приобщая к ценностям своего народа, закладывая основы национального самосознания, прививая любовь к своему Отечеству [1. С. 6]. Роль языка как «народного наставника» предполагает соответствующий отбор содержания для учебных занятий с точки зрения того, что в нем есть народного и почему заслуживает изучения. В школе принята попытка дать новую жизнь учебным книгам К.Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир», построив на их основе образовательно-воспитательный процесс.

Через познание русского языка как летописи духовной жизни русского народа достигается уяснение мифологических корней фольклора и особенностей народно-художественного мышления. Это способствует обогащению речи детей формами, выработанными народом, повышает ее самобытность и выразительность. Постижение языка как духа народа предполагает выход в религиозную сферу общественного сознания, анализ проблемы связи языка, религии и культуры народа.

Педагоги начальных классов широко используют интегрированные уроки по курсу родной речи, где занятия русским языком сочетаются с литературным чтением. Работая с пословицами, отображающими душевный строй русского народа, дети осваивают одновременно их содержание и словесную форму. Например, учитель просит их добавить недостающее слово в пословице «На что и клад, когда в семье... (лад)». Минутку чистописания, когда повторяется правило «жи, ши пиши с буквой «и», учитель соединяет с рассказом об Ушинском. При чтении рассказа «Наше отечество» внимание детей направляется не только на то, чтобы выделить главное в содержании прочитанного, но и проанализировать ключевые слова, раскрывающие смысл понятия «родина»: родное, род, родители и т.д. Интеграция русского языка и литературы на уроках помогает ребенку глубже полюбить свою малую родину. Постижение родного слова как духовной связи между людьми не ограничивается

внутрипредметной интеграцией, а выходит в межпредметные связи, внеурочную деятельность.

Библиографический список

1. Реализация педагогических идей К.Д. Ушинского в современной русской школе (по результатам экспериментальной работы в Леснополянской начальной школе Ярославского района) [Текст] : методическое пособие / под ред. С.Г. Макеевой. Ярославль, 1997.

2. Программа развития МОУ Леснополянской НШ–ДС им. К.Д. Ушинского на 2007–2010 гг.
[//http://www.76313s013.edusite.ru](http://www.76313s013.edusite.ru).

УДК 37.013

© **Е.Б. Антонов**

Педагогика гуманизма. Ярославские учителя начала XX века

В системе государственных образовательных стандартов общего образования содержится концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, принятая в 2009 г. В ней, в частности, говорится: «Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России».

В истории российской педагогики был период, когда педагогическая общественность также провозглашала главной задачей воспитания духовное развитие ребенка – это начало XX в. Кризисные процессы, происходившие в обществе в тот период, сближают его с нашей эпохой. Именно поэтому актуальным представляется изучение опыта практической деятельности педагогов, прежде всего ярославских, начала XX века. Мы остановимся на характеристике деятельности нескольких наиболее ярких представителей гуманистической педагогики в Ярославле, которые использовали экскурсии как метод гуманизации воспитания и образования.

София Григорьевна Лепнева (1883 – после 1926), происходившая из учительской семьи, в 1920-1922 гг. – профессор Ярославского педагогического института, в начале XX в. сочетала преподавательскую деятельность в частной женской гимназии О.Н. Корсунской и Учительском институте с научной работой в Ярославском Естественно-историческом обществе и его музее [1].

Основанное в 1864 г., это общество было одним из старейших в провинциальной России. Члены общества занимались научно-географическим изучением губернии: исследовали флору, фауну, почвы, производили гидробиологические изыскания.

С.Г. Лепнева разработала в курсе естествознания программу экскурсий для гимназисток и методику их проведения для каждого класса.

Задачей курса естествознания было пробудить интерес к изучению природы. «Естественный интерес к природе... детей настолько велик, что преподавателю остается лишь заботиться о том, чтобы давать соответствующую пищу для его роста и развития... Я... стараюсь поощрять и вызывать... самостоятельные экскурсии в сад, на двор и в лес...».

Вот как она описывает одну из них: «Каждая из экскурсирующих вооружена записной книжкой, в которую записано все, что должны они увидеть, найти и сделать... Каждая ученица должна действовать... из себя, руководствуясь теми знаниями и интересом, которые у нее уже есть... Вскоре экскурсия принимает такой вид. Передовая группа яростных сборщиц переходит от дерева к дереву, устремляясь все далее и далее вперед. Остальные следуют за ними. Большая часть программы... обыкновенно быстро выполняется, и начинается преследование каких-нибудь особых целей, например, нахождения какого-нибудь намеченного и не попавшегося на пути дерева... Кислых физиономий от того, что ... «я не знаю, что это такое у меня» - обыкновенно значительно меньше, чем раскрасневшихся сияющих фигур, бегущих похвастаться какой-нибудь новой добычей» [2. С.45; 3].

С.Г. Лепнева как педагог выявляла и развивала специфические особенности детской личности и создавала условия для свободного развития ребенка. Используя в учебно-

воспитательном процессе экскурсии, она создавала нравственно-интеллектуальную атмосферу, которая стимулировала духовное развитие ребенка. Важную роль она отводила проблематизации изучаемого материала, его связи с жизнью и использованию методов самостоятельного исследовательского поиска.

Константин Лаврович Студитский (1887 - после 1929), в 1910-е гг. директор Александровского приюта, ставил в центр педагогического процесса личность ребенка [4]. Возглавляя учреждение, где обучались сироты, он придавал первостепенное значение воспитанию детей. К.Л. Студитский стремился «поставить воспитанников приюта в такие жизненные условия, при которых они делали бы как можно менее проступков». Таким средством педагог сделал дальние пешеходные экскурсии, которые, по его убеждению, соответствуют самой сущности детской природы, позволяя свободно проявить ее индивидуальные наклонности и развивать их до желаемой полноты.

Кроме того, К.Л. Студитский видел в экскурсиях действенный метод нравственного, физического и эстетического воспитания. Он писал: «Здесь работает каждый не для себя только, а для всех, и все работают для одного... неудобства пешеходной экскурсии... являются отличнейшей школой для воспитания энергичного и настойчивого характера», а ежедневный труд способствовал развитию деловых качеств. Общение с природой рождало поэтическое и художественное творчество воспитанников приюта. Расширяя кругозор детей, экскурсии воспитывали интерес к школьным предметам.

К.Л. Студитский уделял решающее значение созданию вокруг ребенка особой нравственной атмосферы, которая способствует пробуждению свободной нравственной воли. Важную роль он придавал установлению свободного взаимодействия воспитателя с учениками на основе их взаимоуважения и добрых отношений.

Алексей Александрович Романовский (28.02.1862 – после 1920), в 1907-1917 гг. преподаватель рисования Ярославского реального училища и мужской гимназии, проводил уникальные пешеходные экскурсии в Москву и Киев [5]. Он видел в них средство «к выработке из нашей молодежи крепких и телом и

духом людей, искренно любящих свою Родину, которую будут изучать не по учебникам только».

Основной целью экскурсий А.А. Романовского было постижение духовного наследия России. В каждом городе или населенном пункте он организовывал знакомство с наиболее ценными памятниками истории и культуры, учил школьников любить природу и ценить ее красоту. А.А. Романовский был убежден, что формирование чувства прекрасного и культуры эстетических эмоций - необходимые нравственные качества образованного человека. Такой подход способствовал воспитанию активной, инициативной и творческой личности.

Николай Сампсонович Соколов (ок. 1860 – после 1917). В 1907-1917 гг. – директор Реального училища. Как руководитель учебного заведения он проводил принципы гуманистической педагогики в учебно-воспитательном процессе, в том числе и посредством экскурсий. В программе экскурсий Реального училища было указано, что «каждый ученик... за весь свой учебный курс должен ознакомиться со всеми достопримечательностями города [Ярославля – авт.] и его окрестностей, имеющими педагогическое значение» [6. С.44; 7].

Будучи преподавателем математики и автором учебника по физике, Н.С. Соколов лично проводил технические учебные экскурсии учащихся 5-7 классов в типографию, на чугунолитейный завод, на телеграфную станцию, а также в военные лагеря.

Понимание необходимости развивать гуманистические методы работы с детьми сделало Н.С. Соколова руководителем экскурсионной комиссии Реального училища, которая занималась приемом экскурсантов – учащихся средних учебных заведений, приезжавших в Ярославль.

Работа в качестве издателя и редактора, а затем сотрудника журнала «Русский Экскурсант» - свидетельство того, что Н.С. Соколов разделял положение гуманистической педагогики о том, что знания формируют мировоззрение человека, его базовые ценности. Не случайно в №1 журнала, посвященного «родноведению», указывалось, что его задачей является «содействие развитию в русской молодежи путем экскурсий любви к Родине и знакомства с нею».

Нил Григорьевич Первухин (1874-1954), в 1910-1917 гг. инспектор реального училища. Для реалистов 6 класса Н.Г. Первухин проводил уроки-экскурсии в ярославской церкви Иоанна Предтечи, где давал художественный анализ стенописи и икон. Замечательный знаток и исследователь памятников древнерусского искусства Ярославля делился со школьниками самыми последними открытиями, часть из которых сделал он сам. Н.Г. Первухин был убежден, что необходимо «будить в молодых сердцах лучшие чувства, которые может дать человеку созерцание прекрасного» [8].

С 1914 г. Н.Г. Первухин участвовал в редактировании и был постоянным автором журнала «Русский Экскурсант» [7]. Благодаря деятельности в журнале, в котором аккумулировался передовой экскурсионный опыт, Н.Г. Первухин способствовал утверждению гуманистических принципов в школьном образовании. Воспитание любви к родине, развитие «родиноведения» способствовали самоидентификации молодого поколения, его гражданской и нравственной социализации.

Петр Андреевич Критский (1865-1922). Выпускник Московского учительского института, учитель истории и географии в городских училищах Углича и Ярославля, торговой школе, коммерческом училище. П.А. Критский был руководителем экскурсионной комиссии общества «Молодая жизнь» (1909-1917), одним из редакторов журнала «Русский экскурсант», секретарем редакции газеты «Голос». Его книги «Наш край. Ярославская губерния. Опыт родиноведения» (1907), путеводители «От Ярославля до Углича» (1916), «Прогулки по Ярославлю» (1917) и сейчас считаются образцовыми краеведческими изданиями.

Активно развивая экскурсионное дело в губернии, П.А. Критский способствовал гуманизации образования, формированию разумного и нравственного отношения к культуре и ее ценностям.

Таким образом, ярославские педагоги начала XX в., откликаясь на актуальные проблемы своего времени, ставили в центр системы ценностных координат свободного, ответственного, нравственного человека. Одним из путей формирования такой личности они видели в развитии учебно-воспитательных

экскурсий, которые формировали субъект-субъектные отношения педагогов и учащихся. Деятели школьного образования Ярославля посредством экскурсий фактически осуществляли педагогику сопровождения, обеспечивая самоидентификацию и самоактуализацию личности ребенка. Ярославские педагоги формировали гражданское достоинство своих воспитанников, помогая личности осознать ее значимость как полноценного члена общества, осмыслить непреходящие ценности национального исторического наследия. Практический опыт шел параллельно теоретическому осмыслению педагогического значения экскурсий. Все это в совокупности позволяет говорить о самобытном опыте гуманизации воспитания и образования, который был накоплен ярославскими педагогами начала XX века.

Библиографический список

1. ГУ ЯО ГАЯО. Ф.Р-221. Оп.1. Д.215. Л.10-10об. Приношу глубокую благодарность ведущему научному сотруднику ГАЯО С.В. Севрюковой за помощь в ознакомлении с биографией С.Г. Лепневой.

2. Естественно-исторические экскурсии в частной женской гимназии О.Н. Корсунской (Ярославль) [Текст] // Русский экскурсант. – 1916. - № 6. - С. 41- 49.

3. Антонов, Е.Б. Экскурсии в педагогической деятельности ярославских преподавателей начала XX века [Текст]/ Е.Б. Антонов // Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике: материалы чтений К.Д. Ушинского. Ч.1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – С.53-59.

4. Антонов, Е.Б. Проблемы воспитания детей средствами дальних пешеходных экскурсий. Педагогический опыт К.Л. Студитского [Текст] / Е.Б. Антонов // Ярославский педагогический вестник. –2008. - № 4 (57). – С. 34-39.

5. Антонов, Е.Б. Значение экскурсий А.А. Романовского в физическом и нравственном воспитании ярославских школьников начала XX века [Текст] / Е.Б. Антонов // Ярославский педагогический вестник. – 2009. - № 3 (60). – С. 283-286.

6. Экскурсии реального училища (Ярославль) [Текст]// Русский Экскурсант - 1916. - № 9. - С. 44-46.

7. Антонов, Е.Б. Экскурсии как средство воспитания на страницах «Русского Экскурсанта» [Текст] / Е.Б. Антонов // Эффективность образования: история и современность: материалы 60-й международной научной конференции «Чтения Ушинского» Ч.1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. – С.94-102.

8. Цель и задачи «Русского Экскурсанта» [Текст] // Русский Экскурсант. – 1914. - № 1. – С.3-4.

УДК 37.013

© В.Е. Булдаков

Учитель демократизирующейся советской школы периода перестройки

Реформа школы, провозглашенная в 1984 г., получила новое понимание и содержание в контексте политических перемен перестроечного периода, что выражалось идеей педагогики сотрудничества, окончательно оформившейся в октябре 1986 г. и провозгласившей идею сотрудничества учителя и ученика с целью развития личности последнего. Неотъемлемой частью такого сотрудничества была демократизация педагогического процесса, делегирование учащимся все большей доли полномочий в различных сферах школьной жизни.

Таким образом, на учителя возлагалась большая ответственность в деле обучения и воспитания школьников, учитель становился «ключевой фигурой перестройки средней ... школы» [1]. Кроме обязательных качеств, таких, как любовь к детям и высокая личная культура, основными требованиями, предъявлявшимися к учителю демократизирующейся школы, были инициативность, готовность учиться самому и перенимать передовой опыт, профессиональная мобильность. Учитель демократизирующейся школы демократизирующейся страны должен был уметь видеть «подлинно новое, уметь заглядывать в будущее, готовить своих питомцев к жизни в этом будущем» [1]. В этом свете возрастала роль педагогического коллектива, который выходил на путь трансформации из простого объединения по про-

фессиональному признаку в коллектив единомышленников, настоящих коллег по педагогическому труду.

Каким же образом обстояло дело в реальности? К началу 1980-х в большинстве школ СССР основную часть учительского коллектива составляли люди, начавшие свою педагогическую деятельность в 1960-х-1970-х годах. Многие из них были профессионалами своего дела, в школах того времени действовали различные кружки по интересам, существовали музеи, проводились мероприятия по случаю памятных дат. Однако другой стороной этого, казалось бы, благополучия был целый ряд существенных проблем.

Во-первых, педагогические коллективы работали «по накатанной», работа большинства учителей утвердилась в рамках раз и навсегда принятых шаблонов. Зачастую педагоги владели одной-двумя методиками, которые и применяли из года в год. Учителя видели в учениках только *объект* обучения, своих подчиненных, действуя в рамках традиций старой школы, которую в свое время заканчивали они сами. Особенно печально обстояли дела в тех местах, которые были слабо связаны с научными центрами, например, в отдаленных районах. Большая часть учителей достигла стадии профессионального выгорания, что негативно влияло на вновь приходящие кадры.

Во-вторых, проводившиеся мероприятия своей целью зачастую имели не воспитательный, а административный результат, делались «для галочки», для отчета перед вышестоящим начальством. При этом воспитывающий потенциал пионерской и комсомольской организаций использовался на «горизонтальном» уровне, внутри самой организации. «Вертикальная» связь идеологических школьных организаций прослеживалась слабо, хотя такое сотрудничество представлялось потенциально весьма плодотворным. Точно так же обстояло дело и с кружками: их деятельность охватывала только небольшую группу учащихся. Это не поднимало ни заинтересованности в труде, ни профессионального уровня учителей, что, в свою очередь, сказывалось на детях, которых с детства приучали к формальному, поверхностному исполнению раз и навсегда утвердившихся традиций и обрядов.

Исходя из этого, можно заключить, что привыкшее к устойчивому положению вещей учительское большинство не стремилось что-либо менять ни в себе, ни в своей работе, ни в учащихся. С приходом идей сотрудничества и демократизации в школу наиболее передовые руководители начали перестройку сознания собственных педагогических коллективов. Как быстро выяснилось, сделать это было сложнее, чем изменить гораздо более многочисленные ученические коллективы: дети гораздо охотнее участвовали во всем новом, что касалось жизни их школы.

Изменение перестроечного учителя началось с его учеников. На них была перенесена основная работа по подготовке и проведению коллективных творческих дел. При этом сотрудничество ученического и учительского коллективов являлось единственной основой успешного проведения того или иного мероприятия. Главной особенностью и демократизирующим фактором такого сотрудничества являлся тот факт, что учителя и ученики участвовали в нем на равных правах, работали как единый коллектив без разделения по возрастному принципу. Такая организация деятельности помогала педагогу избавиться от осознания себя в роли ментора, увидеть в своем ученике *субъект деятельности*, уникальную личность.

Коллективные творческие дела были ориентированы на конкретный результат, достижение которого контролировалось педагогическими замерами, что повышало стимул к активной деятельности. Описанная форма организации совместной деятельности имела своей конечной целью создание единого школьного коллектива из двух его подсистем – коллектива учителей и коллектива учащихся, что требовало изменения отношения педагогов и их воспитанников друг к другу.

Руководителям школ необходимо было постоянно держать руку на пульсе нового в образовании в целом, перенимать практический опыт передовых школ страны, сравнивать свою деятельность с тем, как работают педагоги-новаторы. Этой цели служили изучение соответствующей литературы, просмотр телепередач, проведение тематических педсоветов.

Именно они нередко становились мощным средством в деле изменения сознания учителя демократизирующейся школы:

на них приглашали с лекциями ученых, проводили диспуты и дебаты. Демократизация школы синхронизировалась с перестройкой государства, чему могли способствовать проведение совместных заседаний педсовета и собраний партийной организации школы.

Реакция педагогов на перемены в привычном укладе школьной жизни была разнообразна. Сторонниками педагогики сотрудничества и демократизации школы чаще всего сразу же становились молодые учителя, особенно те из них, кто занимал активную, творческую позицию.. Во всех нововведениях они видели не только способ сделать школьную жизнь лучше, интереснее, но и возможность реализовать себя, свои способности, принести своими действиями ощутимую пользу. Такие учителя сыграли ключевую роль в деле развития идей педагогики сотрудничества, демократизации школы, изменения сознания педагогического коллектива.

Напротив, многие педагоги старшего возраста и «старой закалки» были уверены, что они – хорошие предметники и все делают правильно, а перемены затевают те, кто хочет заработать «быструю славу» на сомнительных экспериментах. В лучшем случае такие учителя просто не вписывались в педагогический контекст школы, продолжая при этом, используя старые, репродуктивные методы обучения, давать детям хорошие знания; в худшем – они занимали в пассивную или даже деструктивную позицию по отношению к руководителям-новаторам, а нередко уходили из школы (многие под предлогом - на заслуженную пенсию).

Основная же часть педагогического коллектива чаще всего занимала позицию пассивно-послушного большинства. Эти учителя не загорались новыми идеями, не спешили проявлять инициативу, но и не противились нововведениям, просто делая то, что от них требовали. В зависимости от школы, руководителя и коллектива из их числа «вербовались» либо сторонники, либо противники демократизации школьной жизни.

Самым сложным аспектом демократизации педагогического процесса советской общеобразовательной школы было изменение сознания учителя. Эта сложность была обусловлена, с одной стороны, психологической инерцией, привычкой к сте-

реотипам, с другой – непривычными новыми задачами, которые время поставило перед учителем. Успешное решение проблемы обеспечивалось, как показал опыт, только путем интеграции психолого-педагогической науки и практики, совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров и грамотно организованной, совместной деятельности педагогического и ученического коллективов школы.

Библиографический список

1. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС 17-18 февраля 1988 г. [Текст]: офиц. текст. – М., 1988. – С.50-51.

УДК 376

© Д.С. Молоков

Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом

В 1968 году американские исследователи Р. Розенталь и Л. Якобсон осуществили в нескольких школах США оригинальный эксперимент. Они провели тестирование умственных способностей учеников и обозначили работающим с ними педагогам несколько детей, которые отличались повышенными интеллектуальными способностями. При этом исследователи намеренно ввели в заблуждение учителей: ими были названы случайно выбранные, ничем не выдающиеся дети. Проведенное через год повторное тестирование позволило зафиксировать реальное улучшение показателей умственного развития указанных учащихся.

Подобный эксперимент подтвердил дидактическую закономерность, заключающуюся в том, что усилия педагога, его подготовленность определяют возможности для реализации и развития способностей учащихся. Проблема профессиональной подготовки педагогов к работе с одаренными детьми чрезвычайно актуальна в теории и практике современного образования. Неподготовленные учителя часто не могут выявить одаренных детей, не знают их особенностей, равнодушны к их проблемам.

Иногда неподготовленные учителя враждебно настроены по отношению к выдающимся детям, такие учителя часто используют для одаренных детей тактику количественного увеличения заданий, а не качественное их изменение.

Одаренные дети отличаются друг от друга и степенью одаренности, и сферами интересов, следовательно, программы для них должны быть индивидуализированы. Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности этих детей определяют требования к психологической атмосфере на занятиях и к методам обучения. По силам ли задачи изменения содержания, процесса, атмосферы обучения неподготовленному к этому учителю? Чаще всего нет. В то же время именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» учителе [4. С. 203].

Современная система образования в **России** испытывает явный дефицит педагогов, подготовленных к работе с одаренными и талантливыми детьми. Предметная направленность профессиональной подготовки учителей, сокращение объема часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин в вузах, безусловно, не способствуют формированию у будущих педагогов умений грамотно дифференцировать учебно-воспитательный процесс и выстраивать индивидуальные планы развития детей с различными способностями. В то же время решение проблемы сопровождения одаренности связывают с повышением интеллектуально-творческого потенциала страны.

С 60-х годов XX века в нашей стране существуют специализированные классы и школы, куда отбираются дети на основе их склонностей и более высокого уровня способностей. Наиболее успешно работа с одаренными детьми в наши дни строится в образовательных учреждениях повышенного уровня обучения (лицеи, колледжи, гимназии, авторские школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов и пр.), которые в большей степени способствуют продуктивному личностному и познавательному развитию, чем существующая в современной общеобразовательной школе система организации школьной жизни.

В нашей стране существует всего 4 специальных школы-интерната для одаренных детей: в Москве, Новосибирске,

Санкт-Петербурге и Екатеринбурге. Все учреждения возникли по специальному постановлению правительства еще в 1963 году. В то время в списке вместо Екатеринбурга был Киев. Преподавательский состав школы образуют не только учителя, а профессора вузов, ученые.

Отечественными педагогами Н.С. Лейтесом [4], А.М. Матюшкиным [3], В.И. Пановым, В.П. Лебедевой, Ю.Д. Бабевой, С.Д. Дерябо, В.А. Орловым, В.С. Юркевичем, Е.Л. Яковлевой [3], В.А. Ясвиным, А.И. Савенковым и др. проведен ряд исследований по выявлению, обучению и развитию одаренных детей в рамках программы личностно-ориентированного и практико-ориентированного образования в условиях общеобразовательной школы и дополнительного образования; разработаны развивающие образовательные технологии, которые изменили отношение к этой категории учащихся; определена стратегия по созданию новой модели образования, способствующей разностороннему развитию каждого школьника.

Любопытно, что российский опыт работы с одаренными широко распространяется в странах Востока: в Южной Корее, Сингапуре, Китае, Таиланде. Китайские школьники добиваются больших успехов на международных олимпиадах во многом благодаря тому, что они использовали опыт Советского Союза в работе с одаренными детьми. В государственную школу-интернат, созданную по образцу школы им. Колмогорова при МГУ им. М.В. Ломоносова в 2002 году в Южной Корее, огромный конкурс в несколько десятков человек на место.

В свою очередь, отечественным исследователям интересен опыт высокоразвитых стран мира по сопровождению одаренности и подготовке педагогов к работе с одаренными и талантливыми детьми. Заслуживает внимания, прежде всего, европейская и американская модели профессиональной подготовки педагогов, ибо в этих регионах мира в течение длительного времени ведется работа с одаренными учащимися.

В течение XX века **на Западе** одаренных детей обычно классифицировали с помощью тестов коэффициента интеллекта, но недавние разработки в области теории интеллекта подняли проблему ограниченности подобного тестирования. Одаренные дети обладают многими потребностями, которые стандартная

образовательная система не в состоянии удовлетворить. Поэтому в большинстве школ Европы и США были созданы программы для работы с одаренными детьми и, в связи с этим, серьезно изменены и дополнены программы профессиональной подготовки педагогов.

Важную роль в развитии профессиональной подготовки педагогов, работающих с одаренными и талантливыми детьми, играют **международные организации**, исследующие одаренность. С 1975 года существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции. С 1988 года действует Европейский комитет по образованию одаренных детей («Евроталант») – международная неправительственная организация с консультативным статусом при Совете Европы. Деятельность «Евроталанта» разворачивается в трех направлениях. Во-первых, законодательская деятельность при Совете Европы. Она ориентирована на совершенствование системы образования с учетом особых потребностей одаренных детей. Во-вторых, проведение научных исследований и разработка концепции одаренности и педагогических подходов к одаренным детям. В-третьих, практическая поддержка одаренных детей, т.е. организация и помощь специальным школам, летним лагерям, консультативным центрам для вундеркиндов и т.п. Результаты работы этой организации во многом определяют подходы к подготовке педагогов с одаренными детьми в системе профессионального педагогического образования европейских стран.

Подготовка педагогов к работе с одаренными учащимися за рубежом учитывает различные **формы организации**. Одна из них – выделение внутри одного класса групп с разными уровнями умственного развития. Одаренные дети получают возможность учиться в своем классе, но в группе сверстников, близких им по уровню способностей. Положительный, но не столь заметный эффект дает еще одна форма организации – создание групп с высоким уровнем интеллекта на основе нескольких классов. Важную роль в привлечении внимания к проблемам одаренных детей и распространению информации об одаренно-

сти играют разнообразные ассоциации и объединения педагогов, психологов и родителей одаренных детей.

Особую роль в подготовке педагогов к работе с одаренными детьми играет сфера дополнительного (неформального) образования. Связано это с тем, что школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех учащихся, кто сильно отличается от среднего уровня в сторону больших способностей. Именно дополнительное образование способно расширить сферу творчества одаренного ребенка. Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские дают возможность реализовывать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

За рубежом действуют центры каникул для одаренных детей, говорящих на разных языках, способных дать мощный импульс интеллектуальному развитию ребенка. Наиболее известными в Европе являются летние центры каникул для одаренных детей при Кейдмьюрской международной школе в Великобритании и международный центр каникул французской ассоциации ALREP.

Одаренный человек – это, прежде всего, одаренная личность. Для развития способности одаренного ребенка реализовать свой дар необходимо создать особые условия, позволяющие ему учиться и развиваться. Речь идет не только о построении обучения на основе личностно-ориентированного подхода, но о создании условий для индивидуального, дифференцированного обучения, которое должно осуществляться подготовленными педагогами и наставниками (менторами), хорошо разбирающимися в специфике обучения одаренных детей.

В США выделение многих видов одаренности служит важной цели – привлечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможности для развития. Знакомство с многообразием проявлений одаренности играет особое значение в профессиональном становлении и развитии педагогов. Не случайно в докладе С. Марлэнд Госдепартаменту США (1972) отмечалось, что «различия между видами одаренности не могут рассматриваться без учета мотивации, сложившейся самооценки, других индивидуальных особенностей, от которых зависит реализация способностей» [1].

Современная система подготовки педагогов к работе с одаренными и талантливыми детьми в США учитывает психолого-педагогические особенности рассматриваемой группы учащихся. К педагогам предъявляются особые требования, связанные с необходимостью применять нестандартные подходы к обучению и воспитанию.

Уже на этапе, предшествующем поступлению в колледж, по мнению В. Вард и П. Торранса [5. С. 68], важен тщательный отбор среди избравших профессию педагога. Оцениваются мотивация к преподавательской деятельности, ответственность, способности к обучению, система ценностей, интерес к работе с молодёжью, психологическая зрелость, уровень творческого мышления, личностные качества.

В ходе подготовки педагога к работе с одаренными детьми в США особое внимание уделяется формированию базовых психологических знаний и умений применять их в практической деятельности. Осознается необходимость глубокой общетеоретической подготовки педагога, сформированной системы взглядов, ценностей и профессиональных качеств. При этом важной чертой подготовки будущего педагога является его самостоятельность, независимость в процессе обучения. М. Голд пишет: «Студент, который во время учёбы в вузе лишь следует предложенному преподавателем списку литературы и выполняет его задания, вряд ли будет способен к дальнейшему личностному и профессиональному развитию. Такой стиль работы мало соответствует потребностям одарённых учащихся, с которыми придётся работать будущему учителю» [2. С. 76].

В процессе обучения в вузе важную роль играет практическая деятельность будущих педагогов, соединённая с их научно-исследовательской работой в области психологии одарённых детей, изучения и составления методик работы с ними. Они включают составление гибкого индивидуального учебного плана для ребёнка с учётом его способностей и возможностей, создание условий для самостоятельной познавательной и творческой деятельности, владение новыми методами и технологиями работы с одарёнными учащимися.

Педагогами Соединённых Штатов Америки накоплен богатый практический опыт, достигнуты позитивные результаты в

области диагностического тестирования, разработки методики обучения одаренных детей, создания соответствующих учебных программ, специальной подготовки учительских кадров. В этой деятельности принимают участие Департамент образования США, многие университеты и колледжи, местные органы образования, общественные организации. В этой стране возникли научные центры исследований в области выявления и обучения одаренных детей при университетах штата Индиана, Коннектикут, Калифорния, Флорида и других, был организован выпуск специальных журналов ("Gifted Child Today", "Gifted Education International", "Educational Researcher"), возросло число публикаций по данной проблематике [6. С. 112].

В отборе организационных форм обучения одаренных детей в США существуют несколько направлений: обучение одаренных детей в рамках обычного класса, но по индивидуальным программам; создание для одаренных детей специальных классов в структуре обычной школы; организация специальных школ. Это определяет и подходы к подготовке педагогов в США.

В США разработаны и активно используются различные стратегии обучения одаренных детей, на основе которых и осуществляется разработка специальных учебных программ. К основным стратегиям обучения детей с высоким умственным потенциалом относят *ускорение* (раннее поступление в школу, ускорение в обычном классе, «перепрыгивание» через класс, обучение в профильных классах, обучение в частной школе и пр.) и *обогащение* (более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, расширение изучаемой области знаний за счет получения дополнительного материала к традиционным курсам).

Необходимо отметить также социальные механизмы и формы взаимодействия одаренного учащегося с учителями и наставниками. Правильный выбор учителя зачастую предопределяет успех всего процесса обучения и воспитания личности одаренного ребенка. Учитель, приступающий к работе по программе, должен обладать высоким профессиональным уровнем, уметь налаживать дружеские взаимоотношения с учащимися, осуществлять творческий подход к обучению. На основе иссле-

дований американского педагога С.Бергера выделены функции учителя, работающего с одаренными детьми. Учителя могут помочь одаренным, сотрудничая с учителями-предметниками. Вместе они могут модифицировать расписание, изменить стратегии обучения, цели учебной программы, а также усовершенствовать процедуру оценки знаний.

Особое значение в образовании одаренных детей в США играют информационные технологии: наряду с совершенствованием навыков работы на компьютере они повышают мотивацию обучаемых, способствуют их самообразованию, развитию познавательной сферы личности. При американских вузах действуют курсы повышения квалификации педагогов по работе с информационными технологиями обучения (в том числе и заочные). Соответствующие дисциплины являются и неотъемлемой частью высшего педагогического образования.

Использование наставнических (менторских) программ является сегодня одним из наиболее эффективных условий совершенствования воспитания и обучения одаренных учащихся в США. Взаимоотношения с наставником дают возможность одаренным молодым людям разрешить такие проблемы, как планирование будущей карьеры, развитие способности к выявлению приоритетов и к постановке долговременных целей. Наставник выступает как советник, консультант, является моделью поведения для ученика, при необходимости играет роль критика, если это может облегчить достижение учеником поставленных целей.

Менторство как особая форма работы с одаренными детьми уже в течение длительного времени используется на Западе. Неудивительно, что в ряде стран Европы, а также в США менторов готовят в рамках системы профессионального педагогического образования. Менторство осуществляется в нескольких видах: менторы могут привлекаться периодически к работе с группой или отдельными выдающимися учениками для того, чтобы расширить их знания о мире профессий и специальностей, либо они могут систематически работать с малой группой или одним учащимся над проектом на протяжении какого-то времени. «Классический» вид менторства связан с историческим пониманием этого термина – наставник, советчик, тот, кем уча-

щийся восхищается, кому стремится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь.

Менторство приводит «к учению с увлечением» и дает школьникам не только знания и умения. Оно способствует формированию положительного «образа Я» и адекватной самооценки, развитию способностей к лидерству и умений социального взаимодействия, помогает устанавливать длительные дружеские отношения со сверстниками и благоприятствует творческим достижениям. Важнейшая особенность менторства, отвечающая одной из важных потребностей одаренных детей, – возможность преодолеть разрыв между классной комнатой и окружающим миром, принять участие в реальной жизни, не дожидаясь окончания школы.

Итак, проблема подготовки педагогов к работе с одаренными детьми актуальна, и ее решение позволяет решать важнейшую задачу учета индивидуальных способностей школьников. Зарубежный опыт профессиональной подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми, весьма разнообразен и может быть интересен отечественной системе образования.

Библиографический список

1. Аксенова, Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом [Электронный ресурс] / Э.А. Аксенова // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 15 января. - <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>.

2. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики [Текст] / А.Н. Джуринский. - М., 1998.

3. Матюшкин, А.М., Яковлева, Е.Л. Учитель для одаренных [Текст] / А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева. - М., 1991.

4. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / под ред. Н.С. Лейтеса, - М., 1996.

5. Толмачева А.А. Информационные технологии в обучении «исключительных детей»: опыт США [Текст]: учебное пособие / под общ. ред. Т.В. Цырлиной. - Курск, 2006.

6. Meeting the challenge. A guidebook for teaching gifted students. California association for the gifted. - 1996.

© Л.Н. Данилова

Повышение квалификации учителей в странах Европы

Повышение квалификации является правом учителя во всех европейских государствах. В большинстве стран оно даже вменено им в обязанность (кроме Дании, Италии, Люксембурга, Норвегии и нескольких других) и, по национальному или местному законодательству, должно охватывать от 15 часов в год (Австрия) до 166 ч. (Голландия). В среднем же европейские учителя занимаются развитием своего профессионализма не более 35 часов в год. Отношение к невыполнению этой обязанности также неоднозначно: от игнорирования данного обстоятельства школьной администрацией и школьными управлениями до отстранения от работы.

Дело в том, что во многих странах власти отслеживают повышение квалификации учителей несистематично, поэтому очень важную роль там играет внутришкольная профессионализация педагогов, позволяющая согласовать дальнейшее развитие учителя с нуждами и интересами школы. Её содержание может отражать запросы конкретной школы и общие социально-педагогические тенденции. В Бельгии и Великобритании мероприятия внутришкольного повышения квалификации обязательны. Такая работа отличается практической ориентацией подготовки, опорой на особенности реальной работы учителя и низкой стоимостью. Сегодня в Европе наблюдается тенденция интеграции курсовой и школьной подготовки учителей.

В странах с децентрализованным образованием профессиональным развитием учителей озабочены и государство, и общество, а потому оно ведется при поддержке фирм и предприятий, церкви, учреждений политического просвещения населения, сберкасс, банков, издательств, научных центров, международных организаций. Своё место в этой системе давно заняли профессиональные объединения педагогов.

Другая современная тенденция дополнительного педагогического образования в Европе – дистанционное повышение

квалификации учителей в школах и на базе других учреждений как альтернатива очной и даже заочной подготовке. Такая подготовка наиболее востребована в Великобритании и Голландии (в силу большого распространения там Интернета среди населения), а также в Финляндии и Швеции, где развитию данной формы способствуют климатические условия и низкая плотность населения. Программы могут быть краткосрочными или длительными, а главное преимущество дистанционного обучения в том, что оно ведётся в индивидуальном режиме и темпе, без отрыва от работы, а учитель выступает субъектом учебного процесса.

Анализируя особенности повышения квалификации учителей в отдельных европейских странах, можно сделать вывод о том, что его общими задачами повсюду являются расширение и углубление знаний, полученных педагогами во время учебы в вузе; изучение инновационных методов и форм работы; знакомство с передовым педагогическим опытом; совершенствование педагогической и методической подготовки; организация сотрудничества учителей; удовлетворение их индивидуальных профессиональных интересов и т.д.

Что касается содержания продолжающейся подготовки учителей, то, согласно данным информационной сети Эвридика, наиболее востребованными в современной Европе являются 6 следующих тем.

Области повышения квалификации	Страны
ИКТ	Австрия, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Греция, Дания, Италия, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Финляндия, Франция, Чехия, Швеция, Эстония и др.
Проблемы дидактики	Австрия, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Греция, Дания, Мальта, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Словения, Финляндия, Франция, Чехия, Швеция
Управление школой и эвалуация	Австрия, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Голландия, Греция, Дания, Италия, Норвегия, Польша, Португалия, Словакия, Финляндия, Франция, Чехия, Швеция
Специально-педагогическое содействие	Австрия, Бельгия, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Греция, Дания, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Финляндия, Франция, Чехия, Швеция
Поликультурное образование	Австрия, Бельгия, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Греция, Дания, Норвегия, Польша, Португалия, Финляндия, Франция, Чехия, Швеция, Эстония

Конфликтология	Австрия, Бельгия, Великобритания, Венгрия, Голландия, Греция, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Франция, Чехия, Швеция
----------------	---

Как видно из таблицы, в ряде стран учителя повышают квалификацию по всем темам, в других государствах спросом пользуются только некоторые из них, что объясняется особенностями национального образования, его проблемами и актуальными потребностями.

В одних странах на время подготовки учителя освобождаются от работы в школе с заменой своих уроков (Германия, Голландия, Ирландия, Норвегия и т.д.) или без таковой (Великобритания, Швеция), а в других занимаются в своё свободное время (Люксембург, Швейцария). Все развитые страны заинтересованы в повышении эффективности качества работы педагога, а потому везде разработаны системы поддержки и поощрений учителей, стремящихся к профессиональному росту. Одной из форм поддержки является, например, предоставление целевых отпусков (Франция, Италия, Испания и т.д.), другой – оплата курсовой подготовки или даже связанных с нею дополнительных расходов (Австрия, Франция, Голландия и Швеция). И только в Италии учителя проходят повышение квалификации полностью за свой счёт. В Испании, Голландии, Люксембурге и Франции учителя заинтересованы в дальнейшем развитии не только для повышения эффективности своей работы, но и в целях роста карьеры и зарплаты. И механизмы отслеживания этого развития наиболее отработаны именно в странах, где оно связано с карьерными или денежными аспектами.

Общие выводы об особенностях повышения квалификации учителей в Европе можно пояснить на примере практики Финляндии и ФРГ.

Так, в *Финляндии* повышение квалификации учителей находится в ведении работодателей, обязанных ежегодно предоставить каждому педагогу возможность курсового обучения. Чаще всего это подготовка в течение 1-5 дней на базе школ, но в вузах, учебных центрах и других учреждениях образования взрослых существуют также свои региональные и национальные предложения. Работодатели определяют содержание, сроки и

время подготовки, решают, будут ли учителю оплачены расходы и в какой мере. Обычно они компенсируются полностью из средств, специально заложенных с этой целью в бюджет каждого образовательного учреждения, но администрация может и отказаться оплачивать проезд или проживание. В отличие от учителей многих развитых стран, финские педагоги не считают несправедливостью обучение за свой счёт: в одном из исследований около 70% педагогов признались, что хотя бы раз оплачивали своё повышение квалификации, причём у 1/5 из них эти расходы достигли 500-800 евро; 10% регулярно обучается за свой счёт.

Наиболее востребованы в Финляндии темы компьютеризации обучения, педагогического планирования, модернизации содержания образования, школьной эвалюации. А так как все школы должны разрабатывать свой профиль, то для каждой из них внутренняя актуальная тематика различается. Характерно, что участие финских учителей в мероприятиях повышения квалификации не является критерием для их оценивания при определении заработной платы или принятии решения о карьерном продвижении. Высокая заинтересованность школы в эффективной работе каждого педагога и нормативное требование ежегодного профессионального развития обуславливают тот факт, что доля педагогов, занимающихся повышением своей квалификации, довольно высока. Например, 22% учителей прошли соответствующую курсовую подготовку 5 раз за 3 года, более 60% - 2 раза в год; 41% указали, что потратили на профессиональное развитие до 10 дней из своих выходных или отпуска. Финские учителя признают высокую значимость повышения педагогического профессионализма, отдают ему много свободного времени и средств.

Этого, между тем, нельзя сказать о педагогах *Германии*. Институтом экспериментальной психологии Университета Регенсбург были опубликованы данные за 2006/07 и 2007/08 учебные годы о повышении квалификации учителей Баварии, собранные на основе различных отчётов и анкет, из которых следует, что чуть более 50% педагогов не участвовали в предлагавшихся мероприятиях. В качестве причин чаще всего назывались такие обстоятельства, как переполненность курсов, невозмож-

ность покинуть дом или найти себе замену на время отсутствия, большая загруженность на работе, отсутствие интересующих предложений. Указаны и другие причины: примерно 4% анонимных респондентов признались, что не видят необходимости в такой подготовке, 7% отметили её низкую эффективность по сравнению с обменом опытом, около 13% указали на её оторванность от реальной педагогической практики.

Повышение квалификации педагогов в Германии осуществляется децентрализованно, на уровне земли и округа, но в соответствии с интересами школы. Совершенствование подготовки ведётся в академиях и в институтах повышения квалификации, которые имеются в каждой земле, что обеспечивает обратные связи со школами. Связь усиливается планом мероприятий по повышению квалификации, ежегодно подготавливаемым школами для окружной администрации. Региональные министерства образования публикуют программы, где учителя могут выбрать интересующее содержание. В последнее время очень востребованным стало внутришкольное повышение квалификации. В школах во второй половине дня учителя участвуют в непродолжительных занятиях, семинарах, лекциях, мастер-классах, проводимых при участии коллег или специалистов вузов и центров. Долгосрочных курсов в школах нет, и педагоги посещают специализированные учреждения. На время занятий они освобождаются от уроков, но зарплата за ними обычно сохраняется. Правда, в Германии до сих пор популярно заочное обучение.

Дополнительное педагогическое образование учителей в Германии постоянно развивается. Этому во многом способствует научный поиск. Например, в Северном Рейне-Вестфалии была разработана теория модерации и открылись модераторские центры для учителей и руководителей образовательных учреждений, опыт которых, кстати, в последние годы активно изучается и применяется в России (в аналогичных центрах повышения квалификации в Белгороде, Костроме, Волгограде, Барнауле). «Модерация» - это форма повышения квалификации и совокупность методов организации работы со слушателями. Она требует деления административных округов на подрегионы, что позволяет охватить большее число педагогов как можно ближе к мес-

ту их работы и проживания. Повышение квалификации ведётся на базе школ. Их выбор определяется количеством учителей, местом расположения и содержанием подготовки. За каждой группой слушателей в школе закрепляется модератор, от влияния которого на процесс обучения и зависит во многом эффективность профессионального развития учителей.

Итак, из сказанного вытекает, что повышение квалификации учителей в Европе отличается особенностями оплаты, статуса, периодичности, объёма, включённости и активности педагогов, учреждениями, на базе которых ведётся подготовка, предпочитаемыми формами и т.д. Однако в каждой из стран профессиональное развитие рассматривается и как индивидуальное дело самого учителя, и как забота государства. Оно призвано обеспечить работникам образования возможности непрерывной дополнительной подготовки, стимулировать и поощрять их профессиональный рост, а педагоги должны осознавать свою ответственность и обязанности перед обществом. В странах, где обе стороны делят ответственность за профессионализацию учителей, качество этого процесса, а значит, и школьного учебно-воспитательного процесса, заметно выше, чем в государствах, где поддержка властей в сфере повышения квалификации педагогических работников минимальна.

УДК 37

© Н.В. Румянцева

Профессиональные компетентности руководителя детского театрального объединения

В сложившейся в России системе образования руководитель детского театрального объединения квалифицируется как педагог дополнительного образования, чьи профессиональные компетентности прописаны в настоящее время в приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. № 593 «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики долж-

ностей работников образования» [1. С. 27]. К основным компетентностям педагогических работников относятся профессиональная, коммуникативная, информационная и правовая компетентности. Должностные обязанности определяют специфику должности педагога дополнительного образования и в указанном законе начинаются со следующей фразы: «Осуществляет дополнительное образование обучающихся, воспитанников в соответствии со своей образовательной программой, развивает их разнообразную творческую деятельность» (выдел. автором).

Следует отметить, что в современной практике термин «профессиональная компетентность» чаще всего определяет способность сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами, что является естественным следствием участия России в Болонском процессе. На заседании Президиума Учебно-методического совета по философии, политологии и религиоведению МГУ им. М.В. Ломоносова 3 ноября 2005 года было утверждено, что «компетентность» – это интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях [4]. Разумеется, каждая направленность образовательной деятельности диктует свои требования и стандарты, вся совокупность которых не прописана в данном законе. В этой связи, не претендуя на полноту и исчерпанность, предлагаем свой вариант подхода к определению интегрированной характеристики качеств личности (компетентности) педагога-руководителя детского театрального объединения.

Прежде всего, следует обратить внимание на то, что представляет собой театральная деятельность и какие требования она предъявляет к человеку, ее организующему.

Совокупным продуктом творческих усилий всех участников театрального процесса является создание некоего целостного художественного образа или образов, имеющих конечную цель – воздействие на эмоции и сознание зрителей. Это значит, что каждый творческий участник создания спектакля (актер, режиссер, художник, драматург, композитор) создает в своем сознании определенный идеальный образ, замысел, а затем воплощает его при помощи адекватных выразительных средств: для художника – это цвет, композиция сценического пространства,

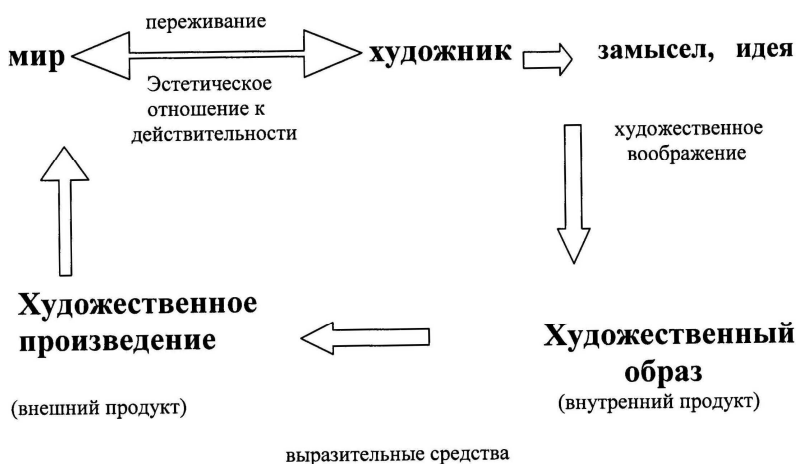
костюма; для актера - пластика, слово, действие; для режиссера - мизансцена, темпо-ритм действия, свет, музыка. Специфика заключается в интеграции творческих усилий всех перечисленных субъектов театрального процесса в соответствии с главной идейно-образной сверхзадачей – художественным замыслом.

Таким образом, педагог, осуществляющий театральную деятельность, должен уметь создать и воплотить идею спектакля объединенными усилиями воспитанников детского коллектива. Другими словами, профессиональная компетентность педагога детского театрального объединения определяется качеством действий, обеспечивающих, с одной стороны, решение художественных задач, с другой стороны – образовательных и воспитательных. Отдавая приоритет тому или иному типу задач, мы получаем два варианта специалистов в данной деятельности: либо режиссер-педагог, либо педагог-режиссер. Не удивительно, что на практике наблюдается два крайних следствия этой бифуркации. Либо руководитель детского театрального объединения называет, а значит, профессионально идентифицирует себя только с педагогом, и при этом, занимаясь только постановочной практикой без предварительного обучения детей каким-либо основам актерского мастерства (это имеет место, как правило, в тех общеобразовательных школах, где спектакль является единственной целью и смыслом существования театрального коллектива). Либо в театральном коллективе с детьми работает как педагог по актерскому мастерству, так и режиссер-постановщик, что определяется авторской или адаптированной образовательной программой, рассчитанной на 4 года и более. Эта ситуация, по крайней мере, в Ярославской области, характерна для школ искусств и учреждений дополнительного образования детей.

Однако, на наш взгляд, адекватное и эффективное решение профессиональных задач, связанных как с воспитанием детей, так и с постановкой спектакля, возможно при наличии у педагога определенной мировоззренческой установки, а именно эстетического отношения к действительности. Это утверждение основывается, прежде всего, на том, что театральная деятельность – это вид художественного творчества, которое невозможно без эстетического отношения к миру.

Чтобы лучше изложить логику наших рассуждений, необходимо привести схему процесса художественного творчества, которая, на наш взгляд, выглядит так.

Схема процесса художественного творчества



Как видно, для того, чтобы запустился процесс художественного творчества, необходимо, чтобы человек-художник обладал особым отношением к действительности, отношением, при котором весь окружающий мир открывается как «выразительное говорящее бытие». А.А. Мелик-Пашаев определяет эту позицию как эстетическое отношение к действительности [2. С. 355]. Как показатель эстетического видения для нас важна способность преобразовывать внешние впечатления в целостный художественный образ, что как раз и возможно при наличии у актера и режиссера специфических особенностей восприятия, подключения механизмов эмоциональной памяти, творческого воображения и мышления. Появление художественного образа предполагает преобразование действительности через осознанное отношение и возникшие в связи с этим переживания. В результате рождается действительность в новом качестве, появляется живой законченный образ, который вызывает ответное ассоциативное восприятие и эмоциональный отклик у других людей. Таким образом, создание сценического образа требует от

актера, прежде всего, воспринять некую объективную реальность, будь то драматический текст или человек-прототип; затем уловить, прочувствовать, осознать как отдельно взятые индивидуальные особенности, так и целостный облик будущего персонажа; подключая творческое воображение, эмпатию, эмоциональную память, достроить все звенья коммуникативных связей и поведенческих установок; а главное – понять мотивационно-потребностную основу персонажа, определить собственное отношение к образу и собственную сверхзадачу в процессе его воплощения. Пройдя все эти этапы, актер может воплотить идеальный образ, используя как инструменты свое тело, голос, психофизический аппарат [2. С. 15].

Таким образом, отвечая на вопрос, кем является руководитель детского театрального объединения – педагогом или режиссером, мы утверждаем: «Он является, прежде всего, Художником».

Поэтому совершенствование выразительного инструментария (пластика, речь, внимание и пр.), всего того, что прописано в образовательной программе театрального объединения и составляет основную долю педагогических усилий, неотделимо от развития эстетического отношения к миру, которое позволит и ребенку и педагогу сделать повседневный жизненный опыт и драматургический текст источником собственного творческого замысла, воплощаемого коллективными усилиями в процессе театральной деятельности.

Таким образом, эстетическое отношение к действительности, на наш взгляд, является интегрированной характеристикой качеств личности, то есть профессиональной компетентностью педагога-руководителя детского театрального объединения.

Библиографический список

1. Вестник образования России [Текст]. - 2010. - №3.
2. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы художественного творчества [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев // Основные современные концепции творчества и одаренности. - М., 1997. - 263 с.
3. Румянцева, Н.В., Ситкина, И.Г. Я занимаюсь в театральном... Исследование влияния театральной деятельности на

развитие личности ребенка [Текст] / Н.В. Румянцева, И.Г. Ситкина. - Ярославль: ГОУ ЯО ЦДЮ; ИЦ «Пионер». - 2008. – 100 с.

4. Болонский процесс [электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.socio.msu.ru/?s=main&p=bologne&t=03>

УДК 374.7

© В.Н. Друзин

Подготовка учителей к педагогическому сопровождению детей с игровой компьютерной аддикцией

Основные сложности в практической реализации профилактики нехимических аддикций заключаются в недостаточной подготовленности специалистов образовательных учреждений к ведению этой работы. Основные формы проведения профилактики аддикций, осуществляемые в специализированных учреждениях, таких как клиники, реабилитационные центры, группы поддержки, требуют дополнения постоянным психолого-педагогическим сопровождением ребенка. Такое сопровождение должно носить комплексный характер, решая две основные задачи: предупреждение возникновения аддиктивного поведения, которое должно осуществляться до специализированной работы, и профилактику рецидивов, осуществляемую после.

В связи с этим остро встает вопрос о предъявлении новых требований к процессу подготовки педагогических кадров, ведь именно учителю принадлежит одна из основных ролей в профилактике склонностей к аддиктивному поведению в молодежной среде. Одной из главных целей учителя в воспитательной работе с детьми является формирование у последних навыков здорового образа жизни, убеждений о здоровье как индивидуальной ценности. Интеграция основ профилактической работы в систему подготовки и повышения квалификации педагогов законодательно присутствует во всех странах Западной Европы, Азиатско-Тихоокеанского региона, в США, Канаде. Однако большинство педагогических работников образовательных учреждений признают свою неосведомленность в области преду-

преждения и коррекции аддиктивного поведения у детей и молодежи.

Основными целями деятельности педагога по сопровождению детей, склонных к формированию компьютерных аддикций, являются:

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.

В данном контексте целесообразно осуществлять комплексную теоретико-методологическую подготовку учителей к осуществлению данной работы. Целесообразно выделение двух блоков такой подготовки: теоретическая подготовка педагогов по специально разработанным курсам и методикам с целью овладения ими знаниями, умениями и навыками в области профилактической работы; практическая подготовка педагогов к разработке собственных программ профилактики и коррекции аддиктивного поведения через участие их в научно-исследовательских семинарах.

Учитель, способный осуществлять педагогическое сопровождение, должен обладать знаниями в следующих областях:

1) причин и механизмов формирования игровой компьютерной аддикции;

2) медико-биологических и социально-педагогических последствий аддиктивного поведения;

3) сущности и основных способов профилактики такой формы аддикции.

Помимо этого, педагог должен обладать рядом умений, которые позволят ему осуществлять сопровождение:

1) Диагностические умения, к которым можно отнести умения изучать и выявлять социально-педагогические факторы, влияющие на формирование аддикций, личностные особенности аддиктивной личности, путей нивелирования негативного влияния компьютерных игр. Также к данной группе умений необходимо отнести умения мониторинга информированности по проблемам компьютерной аддикции и психодиагностику с целью выявления групп риска.

2) Организаторские умения, под которыми понимаются умения планировать работу по профилактике аддикции, просвещению педагогов и родителей, разрабатывать содержание и методику организации профилактической работы на всех уровнях (информационном, диагностическом, практическом), координировать взаимодействие с различными структурами и педагогами, задействованными в данном процессе, анализировать эффективность проводимых мероприятий.

3) Практические умения, под которыми понимаются умения выстраивать индивидуальные маршруты преодоления негативного влияния, использовать специальные формы и методы работы с компьютерными аддиктами и внедрять их в практику воспитательной работы.

Работа по обеспечению такой подготовки должна включать:

- разработку специальных программ, спецкурсов, дополнительных тем 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;

- подготовку научно-методического сопровождения цикла выступлений работников образования в СМИ.

Внедрение в учебный процесс образовательных программ и воспитательных мероприятий, направленных на первичную профилактику девиантного и аддиктивного поведения, должно сопровождаться разработкой методических материалов и пособий для учителей, проведением специальных занятий с педагогическим коллективом, чтобы каждый учитель владел соответствующими методиками диагностики, определения причин, профилактики аддиктивного поведения.

УДК 37.09

© **В.В. Капралов**

Использование активных методов обучения для развития инициативности будущего офицера

Сегодня – в условиях модернизации образования – как никогда необходим специалист, способный к самостоятельному и нестандартному решению профессиональных задач, активный и инициативный.

Как любое качество, инициативность имеет не только свою структуру и зависит от условий и обстоятельств усвоения личностью профессионального опыта, но и тесно связана со спецификой профессиональной деятельности.

Особо остро стоит сегодня задача формирования инициативности курсантов военного вуза. Практика показывает, что желание проявить инициативность и само ее проявление у будущих офицеров – явление немассовое. Не всегда активно, сознательно участвует курсант в жизни своего коллектива, не всегда проявляются у него потребность и интерес к приобретению знаний.

Анализ индивидуальных особенностей профессиональной активности и инициативности курсантов вуза мог бы

вскрыть специфику их взаимодействия и внутренней структуры. Это позволило бы, в конечном счете, наметить ориентиры формирования инициативности в контексте профессионализации, педагогические условия ее формирования.

Словарь Ожегова трактует инициативу как почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности. Для того, чтобы говорить об инициативности как личностном качестве, мы проанализировали работы нескольких авторов (К.А. Абульханова-Славская, А.И. Крупнов, Л.М. Попов, Н.В. Тучак). Однако нам наиболее близко понятие инициативности, рассмотренное в работах С.Л. Рубинштейна и К.К. Платонова. В трудах С.Л. Рубинштейна инициативность представлена как волевое свойство личности, как умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне. При этом К.К. Платонов рассматривал инициативность как частный случай самостоятельности.

Анализируя подходы данных авторов к понятию инициативности, а также исходя из собственного опыта, мы можем сказать, что инициативность курсанта является важной составляющей личности и тесно связана с активностью, самостоятельностью, целеустремленностью, креативностью при выполнении поставленной задачи. То, что инициативность является волевым свойством личности, подтверждается нашим опытом общения с курсантами, наблюдением за их повседневной жизнедеятельностью. Многие обучающиеся ставят перед собой планку – сдать экзамен по предмету, чтобы продолжать учиться дальше. Часто им достаточно только оценки «удовлетворительно». В этих случаях курсанты работают на оценку, а не на качество приобретаемых знаний, оставляя проявление инициативы и творческих решений поставленных задач «на потом», очевидно, что при этом курсанты не понимают важной закономерности: чем меньше проявление инициативности в вузе, тем более сложным будет выполнение боевой задачи. На наш взгляд, иногда требуется волевое усилие, чтобы проявить инициативу именно в учебной ситуации, где всегда есть путь выбора позиции пассивного слушателя. Также проявление инициативы курсантов, а впоследствии офицеров, отчасти связано с социальной смелостью еще и потому, что их деятельность может влиять на безопасность жиз-

недеятельности окружающих. В учебных ситуациях и в дальнейшей профессиональной деятельности могут возникнуть нестандартные ситуации, где требуется проявление инициативности. Если не развивать её у курсанта, то и будучи офицером, он станет занимать пассивную позицию и ждать указаний сверху, даже в ситуациях, требующих принятия решений «здесь и сейчас».

Создание педагогических условий для развития инициативности будущих офицеров является одной из задач преподавателей военного вуза. Так, в качестве одного из условий её формирования можно рассматривать применение в обучении курсантов методов активного обучения. Под активным обучением понимается высокий уровень функционирования учебно-воспитательного процесса, характеризующийся непосредственным участием каждого курсанта в действенном поиске путей и способов решения изучаемых в учебном курсе проблем.

Теория активного обучения базируется на двух следующих концептуальных положениях.

1. Деятельность в своем содержании предметна. Вступая в контакты с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира, так и воздействия на него.

2. Познавательная деятельность человека проходит в условиях активно-опережающего отражения окружающего мира, решения различного рода проблемных ситуаций, без чего поставленная цель не может быть достигнута.

Каким же образом применение активных методов обучения способствует развитию инициативности? Мы считаем, что методы активного обучения способствуют развитию инициативности, потому что ставят курсанта в позицию активного участника учебного процесса, а не в позицию пассивного слушателя. Также во время проведения занятий методами активного обучения курсант и преподаватель находятся в равном положении: например, обучаемый может высказывать свою точку зрения, не всегда сходную с точкой зрения преподавателя, что также стимулирует проявление инициативности («инициатива не наказуема»). Поскольку данные методы оценивают работу курсантов по

степени проявления ими активности, то такая оценка тоже стимулирует проявление инициативности.

Использование активных методов обучения дает дополнительные возможности преподавателю оценить уровень сформированности инициативности у отдельных курсантов и в соответствии с данными наблюдений корректировать свои дальнейшие действия.

Активные методы можно условно поделить на две группы.

1. Общие активные методы, оптимизирующие учебную деятельность обучающихся по всей системе занятий. При применении данного метода курсанты имеют возможность самостоятельно определять последовательность изучения учебного материала (в том случае, где возможна вариативность), при этом учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося.

2. Специализированные активные методы, такие как деловая игра, проигрывание ролей, рассмотрение проблемных ситуаций.

С точки зрения характера учебно-познавательной деятельности, активные методы можно разделить на имитационные (моделирующие профессиональную деятельность) и неимитационные.

В своей практической деятельности мы наиболее часто используем такие методы, как активное проведение лекций, анализ конкретных ситуаций, выездные занятия, решение практических задач.

Достаточно эффективным бывает проведение лекций «пресс-конференций»: курсанты заранее готовят вопросы в рамках рассматриваемой темы. При этом они получают ответы на действительно интересующие их вопросы. Участие курсантов в «пресс-конференции» можно стимулировать различными приемами, например, «озадачиванием» (т.е. вопросы к аудитории). Для начала рекомендуется формулировать вопросы так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. Очень важно тщательно продумать блок-схему подачи материала на лекции, чтобы ее учебные цели были обязательно достигнуты.

Анализируя конкретные ситуации, мы используем стандартные ситуации (опоздание на развод, неисправности техники и т.д.), критические ситуации (грубое нарушение воинской дисциплины, срыв занятий), экстремальные ситуации (крупная авария, катастрофа и т.д.). Для учебного занятия наибольшую ценность имеют стандартные, а не экстремальные ситуации, так как в совокупности стандартные ситуации составляют большую проблему, нежели экстремальные.

Процесс внедрения методов активного обучения в учебный процесс военного вуза целесообразно разделить на ряд этапов.

Первый этап – освоение преподавателем теории и методики активного обучения.

Второй этап – выделение преподавателем учебных тем, которые целесообразно перевести «на язык» методов активного обучения.

Третий этап – выбор конкретных методов активного обучения.

Четвертый этап – преподаватель выделяет наиболее важные задачи, с которыми курсанты сталкиваются в профессиональной деятельности.

Пятый этап – отбор сюжетов для активных методов обучения. Сюжет должен быть правдоподобным, доступным, включать в себя конфликт, проблему.

Шестой этап – разработка сценария методов активного обучения. Сценарий включает в себя краткое описание метода, обоснование темы и цели занятия, инструкции для исполнителей, экспертов и преподавателей, условия и правила выполнения заданий.

Седьмой этап – внедрение методов активного обучения в учебный процесс.

Восьмой этап – оценка эффективности применения методов активного обучения.

При этом преподаватель должен задать сам себе ряд вопросов, к примеру: насколько хорошо понимают курсанты учебный материал, содержание проблем, рассмотренных с помощью методов активного обучения? умеют ли они использовать полученные знания в практической деятельности? выросла ли ини-

циатива, энергичность и активность курсантов на занятиях? повысилась ли самостоятельность и оригинальность их суждений, взглядов и оценок?

Умелое применение преподавателем методов активного обучения обеспечивает включение в активную работу как подготовленных курсантов, так и аутсайдеров, дает им возможность проявить инициативу. Курсанты приобретают такие качества, как способность быстро адаптироваться, устанавливать коммуникативные связи, готовность принять на себя ответственность за действия подчиненных. Они приобретают умение выдвигать идеи и предложения, предвидеть и просчитывать шаги для достижения цели.

Таким образом, преимущества методов активного обучения неоспоримы, а овладение ими и внедрение в учебно-воспитательный процесс военных вузов значительно улучшает подготовку военных кадров, в том числе, и развитие такого качества, как инициативность.

УДК 37.014

© **Е.С. Цветкова**

Подготовка менеджеров в сфере образования к работе с общественностью: постановка проблемы

Последние десятилетия характеризуются значительными изменениями в жизни российского общества. Они связаны не только с переходом от директивной к рыночной экономике, но и с развитием общества в целом. Значительно быстрее устаревают информационные технологии, уступая место более совершенным. Сфера услуг стала опережать по темпам развития сферу производства, а сухой бюрократический подход в управлении сменился на гуманистический, в котором главным компонентом является человек с его потребностями, возможностями и интересами. Бизнес-среда стала не только гибкой, но и демократичной. Владение информационными ресурсами определило расстановку власти в современном обществе.

Получили большое распространение такие научные направления, как управление конфликтами, управление эмоциями, имиджология, деловые коммуникации, маркетинг, связи с общественностью (Public Relations - PR).

В начале XXI века резко изменилось отношение к связям с общественностью. Устаревший вариант связи с общественностью, при котором роль получателя информации занижена, сменяется новым, демократическим, когда потребитель информации перемещается с пассивных на активные позиции. Лауреат Нобелевской премии Д. Гэлбрейт так охарактеризовал этот феномен: «Человек хочет быть услышанным». Прямая связь дополняется обратной, резко повышающей роль получателя информации. В значительной степени это обусловлено тем, что происходит переосмысление человеческого фактора, осознается его важная роль в экономическом, политическом и духовном развитии общества. Прежде чем охарактеризовать данное понятие, обратимся к истории развития связей с общественностью.

Истоки этого явления общественной жизни лежат в Древнем мире, когда начали создаваться школы ораторов, появилась наука риторика. Уже тогда философы и мыслители (Платон, Аристотель, Федр, Цицерон, Квинтилиан) сделали вывод, что от того, как выстроены коммуникации с общественностью, зависит успех человека и в конечном итоге его место в иерархии власти. Поэтому все великие правители в период античности были превосходными ораторами.

Развитие связей с общественностью в период Средневековья, эпохи Возрождения и Нового времени связано с именами А. Аврелия, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локка, Ш. Монтескье, Н. Макиавелли. До XX века понятия «связи с общественностью» не существовало, а деятельность эта была не профессиональной и использовалась только в политической сфере для лоббирования и пропаганды.

История образования первых современных PR-агентств и отделов восходит к созданию Publicity Bureaus (бюро публицити). По мнению российских ученых А. Н. Чумикова и М. П. Бочарова, они появились в Бостоне в 1900 г. и в течение ближайшего десятилетия стали необходимым инструментом для многих сфер бизнеса, проводили PR-консультирование в разных облас-

тях жизни, обрабатывали новейшие PR-технологии. Во многом эти бюро вытеснили юристов из их традиционной сферы — лоббирования интересов компаний, показав значимость работы с общественным мнением. Основной вклад в развитие связей с общественностью внес американский PR-специалист А. Ли. Он способствовал проникновению в PR передовых для того времени общественных теорий и концепций. Ли можно считать основателем и такого направления PR, как коммуникации в условиях кризисов, — широко известны его PR-акции в связи с забастовками, железнодорожными авариями, повышением тарифов.

В 20-30-х годах XX в. основной вклад в развитие теоретических взглядов на проблемы PR-технологий внес американский исследователь У. Липпман. В своих работах он показал, что в журналистских сообщениях «небольшое поле точного знания» и во избежание фальсификации нужна обязательная идентификация источника новостей. Кроме этого, им дано развернутое обоснование психологического подхода к процессу формирования общественного мнения.

В конце XX в. весьма активно формировался российский рынок связей с общественностью. Он вбирал в себя, с одной стороны, особенности агитации и пропаганды советского периода, с другой — зарубежные методики PR-технологий. В России довольно быстро был пройден период, который характеризовался тем, что на рынке соответствующих услуг доминировали зарубежные агентства. В конце 1980-х — начале 1990-х годов создаются первые отечественные PR-агентства: «Никколо М», «Имиджленд PR», «Имидж-контакт».

С 1996 г. начинает выходить первый периодический профессиональный PR-журнал «Советник», который в дальнейшем дополняется масштабным Интернет-порталом. В 2002 г. число специализированных российских PR-изданий — около десяти, наиболее известные из них наряду с «Советником» — «Сообщение», «PR в России», «PR-диалог».

В связи с модернизацией российской образовательной сферы открылся журнал «PR в образовании». Стоит отметить, что применение технологий связей с общественностью является серьезной инновацией для российского образования и может способствовать его развитию.

Связи с общественностью представляют собой специфическую часть управленческих коммуникаций. В зарубежной практике они носят название «паблик рилейшнз» - PR (от англ. Public Relations). Мы также будем пользоваться этим термином и его обозначением с целью идентификации понятий.

Институт общественных отношений Великобритании определяет PR как «планируемые и осуществляемые усилия, направленные на создание и поддержание доброжелательных отношений и взаимопонимания между организацией и ее общественностью». Применительно к социальной составляющей это определение можно распространить как на внутреннюю, так и на внешнюю среду организации. Одно из определений PR дал С. Блэк: «Public Relations — это искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информированности».

На сегодняшний день существует множество определений связей с общественностью. Еще в 1975 г., когда один из американских фондов предпринял глубокое исследование проблемы PR, было выявлено более 500 определений этого понятия.

Профессор Санкт-Петербургского университета М. А. Шишкина считает, что целью связей с общественностью «является формирование эффективной системы коммуникаций социального субъекта с его общественностью, обеспечивающей оптимизацию социальных взаимодействий со значительными для него сегментами среды».

В монографии С. М. Катлип, А. Х. Сентер, Г. М. Брум предложили следующее определение: «Паблик рилейшнз — это функция управления, способствующая налаживанию или поддержанию взаимовыгодных связей между организацией и общественностью, от которой зависит ее успех или неудача».

Российские ученые А. Н. Чумиков и М. П. Бочаров считают, что «PR - это система информационно-аналитических и процедурно-технологических действий, предполагающих создание и распространение посланий, направленных на гармонизацию взаимоотношений внутри некоторого проекта, а также между участниками проекта и его внешним окружением в целях успешной реализации данного проекта».

На основании вышеизложенного можно сделать вывод.

Связи с общественностью представляют собой систему информационно-аналитических действий, принципом которых является обеспечение реализации целей субъекта управления на основе честного и уважительного отношения к общественности. Поэтому несмотря на то, что в рамках подобной деятельности могут частично использоваться отдельные приемы, более характерные для агитации и пропаганды, в целом эти технологии ориентированы на принципиальный отказ от обмана и фальсификации фактов реальной действительности и предполагают наличие обратных связей общественности с органами управления.

Таким образом, работа по связям с общественностью при правильном подборе методов и средств может быть полезной не только в политической и коммерческой сферах, но и во всех, где предполагаются активные коммуникации.

Несмотря на то, что трактовок понятия «связи с общественностью» в науке на данный момент более 500, ученых-теоретиков в данной области знаний немного. Среди них стоит отметить зарубежных: С. Блэка, В.Ф. Тарда, Г. Шампаня и других; и отечественных: И.В.Алешину, В.Г. Королько, В.Ф. Кузнецова, М.А. Шишкину и других. Их работы описывают теорию связей с общественностью и особенности PR преимущественно в политической и коммерческой сферах.

Аналитики констатировали, что PR вовсе не является данью моде, а вполне закономерен: поскольку связи с общественностью призваны выполнять объективную и необходимую для общества функцию, постольку можно и нужно вести речь о структурах и специалистах, которые постоянно и профессионально занимались бы этой работой. Анализ публикаций показал, что в настоящее время, несмотря на возрастающую роль связей с общественностью, специалистов по PR в России немного, дают такую подготовку всего несколько вузов в стране, при этом выпускники специальности «Связи с общественностью» ориентированы в основном на деятельность в коммерческой сфере, тогда как образовательное пространство также перешло на новый уровень развития и требует налаживания отношений с общественностью. Кроме того, подготовка по данной специальности носит сугубо теоретический характер, тогда как

PR требует больше практических навыков и умения мыслить в нестандартных ситуациях.

Данная проблема достаточно остро затронута в зарубежных публикациях (страны Западной Европы и США). В них освещены проблемы повышения престижа образовательных учреждений и преподавательского труда; сотрудничества бизнеса и образования; налаживания контактов образовательных учреждений с общественностью, средствами массовой информации, партнерами, спонсорами; активно развивается шефство. Во многих школах и профессиональных учебных заведениях за рубежом работают менеджеры по связям с общественностью, и таким образом образовательные учреждения становятся полноценными участниками общественной жизни страны. В российских публикациях данная тема практически не разработана. Авторы в своих статьях описывают единичный опыт PR-деятельности образовательных учреждений. Стоит отметить, что как в России, так и за рубежом отсутствуют фундаментальные исследования по вопросу связей с общественностью в образовании и обучению данному профилю менеджеров.

Современный руководитель учреждения образования освоил уже достаточное количество видов деятельности (управление персоналом, управление финансами и другие). И ему стоит освоить еще одно из важнейших направлений — профессию специалиста по PR, что поможет созданию взаимовыгодных отношений с любыми организациями и общественностью. К тому же PR не требует больших финансовых затрат — и в этом его большое преимущество.

Если раньше руководителем образовательного учреждения становился опытный педагог с высокой квалификацией, то теперь это специалист нового уровня – менеджер образования, который должен обладать специфическими знаниями в области управления, гибкостью, динамичностью, умением работать и принимать решения в нестандартных ситуациях. И от того, как будут выстроены связи с общественностью, во многом будет зависеть успех образовательного учреждения, его репутация среди реальных и потенциальных партнеров, клиентов, конкурентов, сотрудников.

Однако анализ образовательных стандартов по обучению менеджеров в высшей школе и публикаций по теме показал, что по проблеме подготовки будущих менеджеров в сфере образования к работе с общественностью представлено недостаточно материала, отсутствуют фундаментальные исследования по теме, которые позволили бы построить систему подготовки менеджеров к работе с общественностью в современном российском образовательном пространстве. С одной стороны, возрастают требования к подготовке менеджера, а с другой стороны, не разработана научно-теоретическая и методическая база подготовки менеджера к деятельности по связям с общественностью в сфере образования. В реальной практике образовательных учреждений присутствует потребность в данном виде деятельности, но в настоящее время PR в них осуществляется не систематизировано, стихийно и зачастую совсем отсутствует, что связано с недостаточной компетентностью руководителей в этой области знаний. К сожалению, многие руководители не воспринимают эту сферу деятельности как фактор развития образования. Данные противоречия обуславливают постановку проблемы: каковы педагогические условия и средства подготовки менеджеров в сфере образования к работе по связям с общественностью?

Таким образом, научная и практическая актуальность проблемы подготовки менеджеров в сфере образования к деятельности по связям с общественностью, ее неразработанность и выявленные противоречия могут дать основу для исследования и разработки в будущем модели подготовки менеджеров в сфере образования к работе с общественностью.

Библиографический список

1. Барановский, А.И. Корпоративные проекты как метод маркетингового управления образовательной организацией [Текст] / А.И. Барановский// Омский научный вестник.- 2006.- №5.- С.165-168.
2. Кузнецов, В.Ф. Связи с общественностью: теория и технологии [Текст] / В.Ф. Кузнецов. - М.: Аспект Пресс, 2008. – 292 с.

3. Нелюбов, С.А. Становление и развитие профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Нелюбов. – Новосибирск, 2008. – 40 с.

4. Панкова, Ю.В. Паблик рилейшнз в образовании [Текст]: сборник статей участников конференции / Ю.В. Панкова. – Ярославль: Ремдер, 2006. – С. 191-196.

5. Поверинов, И.Е. Паблик рилейшнз как механизм гармонизации социальной среды [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / И.Е. Поверинов. – Саранск, 2000. – 195 с.

УДК 37.013

© Т.Н. Гаврилова

Классный учитель в воспитательной системе вальдорфской школы

Среди педагогических концепций, своими корнями уходящих в начало XX века и не потерявших своей актуальности до настоящего времени, можно назвать вальдорфскую педагогику. Образовательные учреждения, реализующие эту концепцию, функционируют на всех континентах. Существует международное движение вальдорфских школ [2]. Сегодня вальдорфские инициативы (детские сады, школы) есть в 38 городах России, в том числе в Ярославле (с 1990 года). В Москве создан Центр вальдорфской педагогики, который осуществил первый выпуск учителей по основной специальности – классный учитель – в 1992 г. Второй подобный центр был открыт в Санкт-Петербурге.

Для российской системы образования, интегрирующейся в европейское образовательное пространство, находящейся в поиске путей своего дальнейшего развития, на наш взгляд, должен представлять интерес опыт функционирования воспитательной системы вальдорфской школы.

Воспитательная система вальдорфской школы – это система ее деятельности, элементами которой являются цели, субъекты (учителя, ученики, родители), реализующие эти цели, познавательная деятельность, организованная в русле оригиналь-

ной педагогической концепции Р. Штайнера, отношения, которые складываются в деятельности, управление школой и окружающая среда, которая оказывает на нее влияние.

Свое исследование мы проводили на базе негосударственного образовательного учреждения вальдорфской школы - сад на ул. Вольной в г. Ярославле. Данная воспитательная система включает в себя воспитательную систему детского сада и школы.

Среди целей, которые реализует это образовательное учреждение, – создание оптимальных условий для наиболее полного и гармоничного развития ребенка, реализации его творческого, интеллектуального и физического потенциала; создание предпосылок для осознанного выбора и освоения им профессии; реализация общеобразовательной программы, основанной на принципах вальдорфской педагогики; подготовка педагогических кадров для общеобразовательных учреждений вальдорфской ориентации.

Вальдорфская педагогика реализуется через педагогические методики, социальные цели которых состоят в выявлении и развитии у детей и подростков таких человеческих способностей, которые необходимы для гармоничного сосуществования людей на Земле. Эти социальные способности воспитываются «через подражание в дошкольном возрасте – к осознанию свободы и неприкосновенности других людей; через авторитет в школьные годы – к чувству уверенности в жизни, а благодаря этому к способности демократической совместной работы; через обучение, осуществляемое в подростковом возрасте в близком человеческом контакте с учителями – к углубленному интересу к миру и условиям жизни окружающих людей» [1. С. 29].

Управление педагогической деятельностью школы - сад осуществляют педагогическая административная коллегия совместно с исполнительным директором, совет школы и попечительский совет. Педагогическая административная коллегия отвечает за воспитательный и образовательный процессы.

Главной фигурой воспитательной системы вальдорфской школы является классный учитель, поэтому целью исследования было выявление особенностей его работы.

Объектом исследования стала педагогическая деятельность классного учителя современной вальдорфской школы. Предмет исследования - особенности работы классного учителя в воспитательной системе вальдорфской школы.

Классный учитель вальдорфской школы – это педагог, который ведет в закрепленном за ним классе все так называемые *главные уроки*, а по возможности и какой-то один из специальных предметов, с первого по седьмой класс. С похожим явлением мы сталкиваемся в традиционных российских школах, имея в виду учителя начальных классов. Но в массовой школе срок его работы ограничен четырьмя годами. Переход в основную школу, привыкание к большому количеству учителей на фоне проблем переходного возраста является для детей дополнительным травмирующим фактором. Классный учитель в вальдорфской школе, работая со своими детьми семь лет, помогает им обрести чувство надежности, защищенности, являющееся важным источником их жизненных сил [5,6].

Такая продолжительная работа с учениками главного учителя во втором семилетии их жизни развивает важную способность – способность следовать авторитету. Авторитет классного учителя является той призмой, через которую ребенок смотрит в окружающий мир. А именно благоговение и почитание, связанные со способностью следовать авторитету, лежат в основе формирования у них совести, привычек, склонностей.

Однако стоит задуматься над тем, не может ли наскучить детям постоянное присутствие перед ними одного и того же человека. Чтобы этого не случилось, задача классного учителя – меняться вместе с учениками. Они становятся лучшими помощниками на пути самовоспитания учителя. Так, например, в интересах своих воспитанников классный учитель, не умеющий рисовать, лепить, играть на музыкальном инструменте, может ночи напролет упражняться в рисовании, лепке, игре на продольной флейте. Хорошее знание индивидуальных особенностей детей, нюансов изменений, происходящих в них с возрастом, позволяет ему не только учитывать их в учебно-воспитательном процессе, но и своевременно оказывать детям необходимую помощь.

Главный урок, который ведет классный учитель, проводится в начале учебного дня и продолжается один час сорок минут. Он преподается эпохами (на протяжении двух-трех недель). Эпоха одного предмета сменяется эпохой другого предмета. Эта большая учебная единица требует ее ритмического выстраивания, чтобы напряженная интеллектуальная работа чередовалась с расслабляющими элементами (как «вдох и выдох»). Хотя педагогическая концепция вальдорфской школы, разработанная Р. Штейнером, содержит рекомендации об определенной последовательности структурных элементов главного урока [7], тем не менее, каждый классный учитель использует свои способы и средства их реализации, которые зависят, во-первых, от особенностей учащихся класса, во-вторых, от терапевтических возможностей самих способов (живопись, лепка и т.п.). Кроме того, необходимо помнить, что в вальдорфской школе у классного учителя нет возможности опереться на материал учебников по той или иной учебной дисциплине из-за их отсутствия. Концепция учебника первоначально рождается в его голове, а затем находит творческое воплощение в «тетрадах по эпохам», которые создают ученики.

Готовясь к занятиям, классный учитель должен глубоко осмыслить образ каждого ребенка, чтобы содержание, методы, средства и формы работы были адресными. Это требует от него огромных усилий, терпения, нестандартных идей, учитывая, что учебный процесс в вальдорфской школе не предусматривает на этой ступени обучения балльного оценивания знаний учащихся.

Вместе преодолевая трудности и разделяя радости на протяжении семи лет, учитель и класс объединяются в некое дорогое для всех сообщество. Для современных детей сегодня, когда так легко возникают и рушатся отношения с близкими людьми, именно это сообщество становится мощной питательной средой. Классный учитель организует свою работу так, чтобы к седьмому классу ученики становились все более самостоятельными, чтобы их личная привязанность к учителю перерастала в привязанность к школе. Это помогает им безболезненно перейти на другую ступень обучения, где каждый предмет ведет отдельный педагог.

Важным умением, которым должен обладать классный учитель на начальном этапе обучения, является умение пользоваться в преподавании духовно-образной наглядностью, иносказаниями, через которые ученики постигают тайны бытия до того, как они предстанут перед ними в форме естественно-научных законов. Каждый год обучения во втором семилетии имеет в качестве основы для получения необходимых знаний своего проводника [3]. В первом классе это сказка, во втором – басни и легенды, в третьем – Библейские истории, в четвертом – древние скандинавские и славянские мифы о богах и героях, в пятом – мифы Древней Греции и т.д.

Начало изучения мира знаков в первом классе учитель предваряет представлением согласных букв через воображаемые образы, которые чутко воспринимаются детьми. Примером может служить фрагмент сказки о храбром короле: « В кирасе и кольчуге, с копьем король на коне кидается в кучу конников, где клинки колют и крушат...». Учитель просит нарисовать образ короля цветными мелками. На рисунках детей появляется величественная фигура короля: на гордо поднятой голове корона, одна нога выступает вперед, в руке меч, устремленный вверх. В фигуре короля можно рассмотреть контуры буквы «К», которая на следующий день утоньшается и от нее остается только буква «К», многократно затем обведенная цветными мелками [4]. Таким же образом вводятся и остальные согласные: из фигуры старой бабушки, опирающейся на палочку, появляется буква «Б», из контуров избы – буква «Д», из фигуры гуся – буква «Г» и т. д. Каждая буква, как пронизывающий жест, живет в этом образе.

Гласные буквы рождаются из жестов, выражающих определенные эмоции, душевные переживания. Эта работа позволяет детям понять, что согласные и гласные буквы отличаются друг от друга по происхождению как «звуки мира» и «звуки души».

Классный учитель благодаря «феноменологически ориентированному преподаванию» учит учеников самих открывать научные знания, постоянно включаться в исследовательскую деятельность по установлению смысла, строения, назначения изучаемого материала, что вызывает интерес к учению и формирует у них опыт творческой деятельности.

Особенностью работы классного учителя является использование в воспитании детей инновационных приемов, которые не встречаются в массовой школе, но оказывают более эффективное по своему результату влияние. К таким приемам можно, например, отнести подбор из литературы или самостоятельное сочинение стихотворения, адресованного конкретному ученику, в котором в мягкой форме находит отражение определенная, мешающая ему в общении с другими людьми черта характера. Ребенок, выучив стихотворение наизусть, рассказывает его в течение года на главном уроке в тот день недели, в который он родился. Эта методично выполняемая учеником работа дает положительные результаты - он корректирует свое поведение.

Классный учитель тесно взаимодействует с родителями учащихся через обучающие семинары и мастер-классы, которые обогащают их представление о вальдорфской педагогике и делают осознанными союзниками в воспитании детей.

Итак, главной особенностью деятельности классного учителя вальдорфской школы является ее многофункциональность и креативность. Являясь главной фигурой воспитательной системы школы, он реализует учебно-воспитательный процесс в своем классе в значительно более долгие сроки, чем это принято в традиционных школах (с 1 по 7 классы). Подготовка и воплощение в жизнь так называемого главного урока, отличающегося от привычного иными временными и режимными рамками, требует от классного учителя огромных усилий и творческого потенциала. Осознать это в полной мере возможно, если представить, что все это он делает в условиях отсутствия балльной оценки и учебников. Да и спектр предметов, которые изучаются как главные по седьмой класс включительно, более разнообразен, чем тот, который преподают учителя в традиционной начальной школе.

Все классные учителя обязательно повышают свою квалификацию на антропософских обучающих семинарах, регулярно проводимых как в стенах школы, так и в других городах, в том числе и за рубежом. Функциональной обязанностью классного учителя является работа с родителями, которая тоже отличается от традиционной. Они проводят для них мастер-классы и

обучающие семинары. Кроме того, классный учитель, проработавший в вальдорфской школе год, привлекается к управлению школой через участие в педагогической административной коллегии.

Библиографический список

1. Калгрэн, Ф. Воспитание к свободе [Текст] / Ф. Калгрэн. – 2-е изд. – М., 1995.
2. Краних, Э. Свободные вальдорфские школы [Текст] / Э. Краних. – М., 1992.
3. Красотой восхищаться: Книга для чтения в 3 классе вальдорфской школы [Текст] / сост. С. Ловягин. – М., 2000.
4. Ленц, Ф. Образный язык сказок. [Текст] / Ф. Ленц. – М., 1995.
5. Ливехуд, Б. Фазы развития ребенка [Текст] /Б. Ливехуд. – Калуга, 1998.
6. Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки [Текст] / Р. Штейнер. – М., 1993.
7. Штейнер, Р. Искусство воспитания: Методика и дидактика [Текст] / Р. Штейнер. – М., 1996.

УДК 37.014

© Е.М. Савина

Общественное управление как ресурс профессионального развития педагога

Демократический, государственно-общественный характер управления и автономность образовательных учреждений как основные принципы государственной политики, закрепленные в Законе РФ "Об образовании", предполагают активное участие общественности в оценке качества общего образования как результата деятельности школы. И данный процесс должен быть управляем.

Считается, чтобы придать внутришкольному управлению государственно-общественный характер, достаточно создать в школе органы ученического или родительского самоуправления. Однако в большинстве случаев они лишены каких-либо полномо-

чий принимать обязательные для выполнения решения. Поэтому особо важные решения в нашей школе утверждаются на совместных заседаниях педагогического и попечительского совета.

Использование традиционных форм привлечения общественности, прежде всего родителей, к управлению через участие в родительских комитетах и конференциях, школьных советах, а также традиционных форм оценки деятельности образовательного учреждения (как правило, анонимного анкетирования) имело для большинства участников пассивный характер. Оно не оказывало значительного влияния на деятельность школы в целом и качество образования в частности.

Деятельность активно создаваемых в 90-х годах попечительских советов была направлена в основном на консолидацию финансовых ресурсов, привлекаемых извне. Безусловно, что некоторые попечительские советы создали определенные механизмы, оказывающие влияние на качество предоставляемых образовательных услуг, например, ремонт и приобретение мебели и оборудования в те кабинеты, в которых занимаются классы, победившие в общешкольном конкурсе «Самый лучший класс».

К основным формам участия общественности в управлении школой относятся:

- согласование календарного учебного графика и учебного плана;
- подготовка и утверждение ежегодного публичного доклада;
- подготовка смет школы;
- проведение референдумов (так, например, переход к обучению по триместрам произошел после проведения общешкольного референдума, в котором участвовали дети, родители и работники школы);
- рекомендации педагогам для участия в национальных проектах и для аттестации на квалификационные категории;
- отбор общественных наблюдателей на муниципальных и единых государственных экзаменах;
- работа представителей родителей и совета старшеклассников на педагогических советах;
- создание сайта образовательного учреждения.

Переход к новой системе оплаты труда также требует формирования и развития общественно-государственного управления в школе. Несмотря на отсутствие на сегодняшний день нормативно-правовой базы финансовых механизмов управления стимулирующей надбавкой каждому учителю со стороны общественных органов управления школой, необходимых средств для стимулирующих надбавок, необходимо работать в этом направлении в каждом образовательном учреждении. Пусть пока решение общественного совета будет носить рекомендательный характер, но оценка деятельности школы и каждого педагога общественностью имеет огромный потенциал морального стимулирования.

Необходимо отметить, что есть определенная трудность в развитии общественного управления – несформированность целеполаганий, общественных - в целом и родительских в частности. Нет у большинства родителей никаких представлений в этом отношении, просто хотят, «чтобы все было хорошо», то есть чаще всего родитель и представители общественности выдвигают более общие требования, поэтому возникает новая задача школы – помочь родителю сформулировать конкретные требования к конкретной школе в отношении конкретного ребёнка. Далее на их основе - составить соглашение о взаимных требованиях и обязательствах, а затем - прийти к общественному договору родителей со школой.

Чтобы общественность не просто привлекалась к оценке качества образования в конкретном образовательном учреждении, а являлась субъектом управления достижения определенного качества образования, необходима системная работа по интеграции нескольких направлений:

- демократизация и открытость деятельности органов управления образовательным процессом (педагогического совета, административного совета);

- развитие самоуправляющихся ассоциаций участников образовательной деятельности (профессиональных ассоциаций педагогов, органов ученического и родительского самоуправления);

- организация общественного органа управления школой, в котором будут представлены все слои населения, участ-

вующие в образовательной деятельности, в том числе и представители предприятий как конечные потребители.

Поскольку выстраивание системы общественного управления и социального партнёрства заключается в проектировании, создании и развитии организационно-правовых структур, то особое место в этих процессах принадлежит самоуправляющимся ассоциациям педагогов, которые должны быть включены в разработку и внедрение алгоритмов их деятельности. Эти алгоритмы должны быть направлены на «обучение личности коллективно распределённому гражданскому действию и навыкам общественной самоорганизации внутри социальных групп и местных сообществ, на воспитание у неё ценностей и стандартов гражданственности, патриотизма, стимулов к позитивно ориентированной общественной активности, благотворительности и к социально ответственной экономической инициативе» [1].

Требования к современной школе сформулированы в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Президент Российской Федерации Д.А. Медведев отмечал, что модель современной школы должна соответствовать целям опережающего инновационного развития экономики и социальной сферы, обеспечивать рост благосостояния страны и способствовать формированию человеческого потенциала. Это предполагает введение новой системы требований к деятельности педагогов и подтверждения уровня их профессионализма.

Таким образом, изменения в образовательной политике, понимаемой как способ построения отношений граждан и институтов образования, с одной стороны, и обновление требований к процессу и результатам учебно-воспитательного процесса, с другой, привносят новые механизмы в деятельность образовательных учреждений. К ним можно отнести проектное управление и самоуправление, создание экспериментальных площадок и инновационных образовательных сетей и др., освоение и внедрение которых без профессионального развития и саморазвития педагогов невозможно.

Вовлечение учителей в активную работу традиционных форм общественного управления образовательным учреждением, к каковым, в первую очередь, относятся педагогические советы, также стимулируют рост профессионализма педагогов. Важней-

шим условием при этом является субъектная позиция преподавателя: не просто участие в работе педагогических советов, а их моделирование, проведение, реализация решений рабочими группами. Принцип создания рабочих групп в процессе развития общественного управления учреждением претерпевает изменения. Вначале, как правило, рабочая группа создается в рамках ранее сформированных и имеющих навык совместной работы подразделений, например, школьных методических объединений, впоследствии рабочая группа представляет собой временный творческий коллектив, собравший педагогов на принципе общего интереса к обсуждаемым вопросам. При реализации решений педагогических советов создаются проблемные группы, годовые команды, по инициативе которых, после рассмотрения педагогическим советом, могут вноситься изменения в организационную структуру управления школой, учебный план, планы учебно-воспитательной работы, нормативные акты, регламентирующие деятельность образовательного учреждения. Например, в 2008 году в школе был создан центр по профилактике девиантного поведения и правонарушений, совершаемых обучающимися.

Одним из решений педагогического совета «Воспитательный потенциал урока: проблемы, находки, решения» стало проведение тематических методических дней «Информационно-коммуникационные технологии в урочной и внеурочной деятельности», «Сформированность общеучебных умений и навыков как основы ключевых компетентностей», «Активные формы организации урока», предполагающих обмен опытом при проведении и взаимопосещении открытых уроков. Подготовка и реализация данных методических дней повлекла за собой инициативу педагогов по проведению дней открытых дверей для родителей, представителей общественности (совета ветеранов, общественного совета микрорайона), будущих работодателей, а затем методических семинаров и мастер-классов для педагогов школы, города, области. Это потребовало новых знаний, постоянного повышения профессионального уровня, осуществляемого посредством курсовой подготовки на базе учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров; действующих в глобальной сети профессиональных предметных объединений учителей и объединений по интересам (например, педагогов, работающих по проблеме дис-

танционного обучения); выстраивания системы «самообразование – самооценка – самоаудит» и др.

Следующим этапом профессионального роста педагогического коллектива стало участие в ярмарке образовательных услуг на областном образовательном форуме. Подготовка учебно-методического комплекса потребовала новых знаний и умений. Тема курсовой подготовки «Использование цифровых образовательных ресурсов в начальных классах» и разработанный комплекс, представленные школой на ярмарке, оказались востребованными педагогами области. В настоящее время для успешного проведения на базе школы под эгидой областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования созданный учителями творческий коллектив осваивает методику обучения взрослых. Одновременно с этим группа педагогов инициирует вопрос получения школой лицензии на проведение подготовки по методике использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

В заключение хочется отметить, что профессиональному развитию и саморазвитию педагогов, а, следовательно, и повышению качества образования и развитию воспитательного пространства школы, безусловно, способствует и стимулирование администрацией образовательного учреждения процессов развития общественного управления.

Библиографический список

1. Государственно-общественное управление: юридический аспект [Электрон. ресурс] / Ассоциация сибирских и дальневосточных городов. – 2008. – Режим доступа: <http://www.asdg.ru>.

2. Медведев, Д.А. Послание Федеральному собранию, 5 ноября 2008 г. [Электрон. ресурс] – М., 2008. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

3. Современная школа сегодня и завтра [Электрон. ресурс]/ Материалы научно-практической конференции. - М., 2009. – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/conferenciya_school.

© С.О. Шувалова

Сервисное методическое обеспечение опережающей подготовки кадров муниципальной системы образования к решению новых профессиональных задач

Методическое обеспечение – это основное назначение, общая глобальная функция, миссия и общее содержание профессиональной методической деятельности. В словаре «Методическая деятельность» методическое обеспечение определяется как «процесс и результат оснащения чьей-либо деятельности (или проекта, программы) необходимыми методическими средствами и информацией, способствующими её эффективному осуществлению (или реализации). Методически обеспечить – это значит сделать возможным грамотное осуществление какой-либо деятельности, работы, устранить затруднения у тех, кто её выполняет, своевременно предоставить ответы на их вопросы, связанные с организацией этой деятельности [4].

Поиск новых, более эффективных форм и методов осуществления методической деятельности невозможен без анализа отечественного опыта.

История рождения муниципальной методической службы в системе повышения квалификации в России насчитывает почти сто лет. На первом этапе становления практической методической помощи педагогу на местах среди них выделялись лучшие, опытные, способные передать своё мастерство. Постепенно данный вид работы становится самостоятельным профессиональным занятием.

На сегодняшний день остаётся действующей структура методической работы, сложившаяся к 80-м годам XX века. Но два последних десятилетия характеризуются активными процессами демократизации общества. Это способствовало проявлению индивидуальности и самобытности каждого педагога, каждого образовательного учреждения. В этих условиях объективно необходимой становится диверсификация методических услуг, заметное расширение их спектра для обеспечения востребован-

ного выбора. Изучение эволюции методической деятельности в России на муниципальном уровне свидетельствует об изменении её целевых оснований, обновлении содержания через расширение набора принципов, непрерывного обновления направлений совершенствования профессиональной деятельности педагога, развитие междисциплинарных связей.

Анализ этих изменений свидетельствует, что появляется новое предназначение методической деятельности - мобильное и гибкое реагирование на актуальные образовательные потребности педагогов, выявление их потенциальных запросов на основе комплексного анализа требований, предъявляемых к образовательной практике, и конструирование индивидуальных маршрутов образования работающего педагогов.

С понятием образовательных потребностей в постдипломный период и динамикой их изменений тесно связаны такие понятия, как заказ системе повышения квалификации, спрос на образовательные услуги, поскольку они выступают как внешняя форма их проявления.

Практическое исследование содержания нового образовательного запроса педагога и выбора вида деятельности по его удовлетворению в реальной практике (на примере педагогов системы образования Рыбинска) позволило констатировать, что, *во-первых, наблюдается расширение спектра запросов, во-вторых, сохранение высокого рейтинга востребованности ресурсов методического учреждения муниципального уровня.*

Заказ и потребности влияют на целевые установки методической деятельности на муниципальном уровне и соответственно на её содержание и характер реализации, а также являются условием процесса профессионализации кадров. Образовательный заказ в системе дополнительного педагогического образования можно определить «...как спрос на ресурсы, обеспечивающие достижение субъектом повышения квалификации поставленной им цели развития профессиональной деятельности» [11. С. 32]. Таким ресурсом на муниципальном уровне может и должна выступать, в первую очередь, сервисная организация методической деятельности в процессе дополнительного образования педагога. Её средствами можно обеспечить направленность на выявление образовательных потребностей, удовлетворение существующих и

выявление потенциальных запросов педагога, формирование новых образовательных целей через предоставление каждому педагогическому работнику возможности конструирования своего индивидуального образовательного маршрута.

Согласование потребностей субъектов процесса непрерывного образования педагога происходит вне всякого регулирующего управленческого поля. Самим своим существованием оно не обязано комиссиям, решениям и прочим специальным управленческим мерам. Не все потребности осознаны их субъектами, не все субъекты имеют равные возможности, да и стремления к воздействию на процесс согласования образовательных потребностей. Однако адекватный и сбалансированный учёт потребностей всех субъектов невозможен без специальных усилий и искусственных мер по анализу и корректировке их согласования.

Ориентация на образовательный запрос, инициирование вариантов опережающей профессиональной подготовки кадров на основе прогноза развития образовательной практики, непрерывное совершенствование многообразных направлений и способов методической деятельности невозможно без чёткого осознания движущих сил актуализации и формирования образовательных потребностей педагогов и определения адекватных способов их эффективного удовлетворения.

Произошедшие за последние пятнадцать лет социокультурные изменения в российской действительности наложили свой отпечаток на семантическое поле концепта «образование» в виде таких реалий, как «стандарт», «региональный компонент», «ЕГЭ», «свобода выбора», «частное образование», «домашнее обучение», «спонсорская помощь», «нормативное финансирование», «государственно-общественное управление образованием», «предшкольное образование», «предпрофильная подготовка», «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный учебный план», «образовательный портал», «ИКТ-компетентность», «непрерывное образование» и другие.

В условиях социально-экономических реформ происходит качественное изменение ментальных представлений личности об образовании, что, в свою очередь, опосредованно влияет на формирование их потребностей, запросов и ожиданий в сфере образования.

Причинами стремления человека к постоянному обучению являются социально-экономическая ситуация в стране, научно-технический прогресс и, как считают психологи, присущее ему желание самосовершенствоваться. По мнению С.И. Змеёва, внутренние стремления, или побуждения к самосовершенствованию, представляют собой глубинные потребности человека в саморазвитии [3]. На уровне инстинктов у человека предполагается «потребность в значимой работе, в ответственности, в креативности, в проявлении справедливости, в полезной и стоящей деятельности и стремление выполнять свою работу хорошо» [7. С. 317]. Это особенно актуально для субъектов, занимающихся педагогической деятельностью.

Образовательные потребности, со всеми их индивидуальными, общественными и государственными аспектами, являются социальными потребностями. [6]. Они не сводятся ни к биологическим, ни к психическим потребностям. Соответственно, социальными могут быть названы в равной степени и потребности человека, и потребности социальной группы, и потребности института (например, отдельной школы и регионального органа власти). Социальными их делает не субъект («тот, кто хочет»), а предмет – отнесение к сфере образования.

Такой подход тесно связывает образовательную потребность и образовательный запрос педагога, рассматриваемый как внешнее выражение имеющейся потребности при обращении к услугам системы дополнительного профессионального образования. Однако, по мнению М.Д. Матюшкиной, «даже зрелый человек, осознающий необходимость в непрерывном образовании, подчас не может чётко сформулировать свой индивидуальный запрос, осознать свои конкретные образовательные потребности» [1. С. 17]. Явные запросы не исчерпывают образовательной потребности. «Реальный заказ» [1. С. 21] - это осознанные и неосознанные образовательные запросы конкретных обучающихся, и их нужно изучать, выявлять.

Образовательный запрос является достаточно новым для педагогической науки объектом и недостаточно исследованным. Уточнение его сущности, источников и механизмов взаимодействия со сферой образования связано с изучением потребностей, определяющих образовательный запрос.

Построение новой модели российского образования для экономики, основанной на знаниях, требует не только адаптации педагога к происходящим изменениям в образовательном процессе, но и опережающей готовности к реализации нововведений [10]. Кардинальное обновление постдипломного образования предполагает углубление его личностно-профессиональной направленности и изменение ценностных ориентиров. С.Г. Вершловский условно выделяет три аспекта в этом процессе [9. С.17-20]. Первый – социально-психологический – призван ответить на вопрос, каков образ современного педагога в институциональном контексте. Второй аспект – концептуально-методологический – отвечает на вопрос, для чего учится. Третий аспект – методический – связанный с ответом на вопрос «Чему и как учить?», широко представлен в современной практике постдипломного образования. Как практико-ориентированный, он более всего отвечает запросам современного педагога. Методическое знание как научно обоснованное знание об эффективных способах организации какой-либо деятельности (в том числе и педагогической) выступает основным средством и результатом методической деятельности [4].

Появление терминов «образовательная услуга» и «социальный спрос» отражает процессы личностно-ориентированного подхода к повышению квалификации и мастерства педагога и руководителя. В исследованиях, проведенных М.В.Арпиховым, Т.С.Шахматовой, А.А.Цукером и др. [2; 8;12], отмечены такие новые функции в деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, обусловленные работой в режиме сервиса образовательных услуг, как

- анализ спроса на образовательные услуги и прогнозирование стратегии развития образовательных потребностей;
- коррекция спроса на образовательные услуги;
- формирование новых образовательных потребностей.

Дифференциация образовательных услуг в методической деятельности предопределяется реальными процессами, затруднениями, нововведениями в педагогическую деятельность учителя, реализующего стратегические идеи развития образования в России [8. С. 10].

Исходная идея разработки организационно-содержательных подходов эффективного методического обеспечения процесса постдипломного образования педагога на муниципальном уровне состоит в создании условий для смены типа методической деятельности, т.е. смена её ориентации не только на актуальные образовательные потребности педагога, а на выявление потенциальных образовательных запросов.

Подъём уровня методического обеспечения позволит реализовать доступность качественных услуг постдипломного образования каждому педагогу, создаст условия для гибкого и мобильного решения его профессиональных проблем, проявления его профессиональных притязаний и предпочтений в выборе способа собственной профессионализации.

Реализация личностно-индивидуального образовательного запроса педагога позволяет решить актуальную для сегодняшнего дня задачу повышения эффективности удовлетворения его актуальных и выявления потенциальных образовательных потребностей и как следствие – обеспечить опережающую готовность к решению профессиональных задач. В этом контексте обучающийся педагог предстаёт как субъект, активно осмысливающий, проектирующий и преобразующий школьную реальность и себя в ней.

Актуальный и потенциальный образовательный запросы являются основой постановки целей методической деятельности на муниципальном уровне и выступают одним из условий профессионализации кадров.

По итогам анкетирования в мае 2009 года педагогические работники общеобразовательных учреждений (31% от общего числа целевой группы) системы образования Рыбинска отметили, что их привлекает в методическом сервисе на муниципальном уровне близость к дому (12,5%), отсутствие финансовых затрат (50,75%), непрерывность методического сопровождения (48,75%), получение методической услуги без отрыва от работы (83,5%). Но это внешние признаки заинтересованности в методическом обслуживании. На основе проведённого теоретического исследования нами было выявлено, что внутренний мотив проявляется только при появлении новой образовательной цели у педагога. В процессе осуществления специальной

работы по изучению и выявлению образовательного запроса кадров нами установлены существенные отличия в методическом обеспечении актуальных и потенциальных образовательных потребностей педагога.

В ходе опытно-экспериментальной деятельности методистами МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» были апробированы различные формы выявления содержания и вида образовательных запросов на методические услуги, которые затем были обобщены (табл. 1). Если в первом случае образовательная потребность педагога выявляется простым запросом и предлагается набор средств её реализации (т.е. позиция самого педагога достаточно пассивна), то во втором случае педагог должен выступить как активный субъект определения перспектив своего профессионального развития. Следовательно, предпочтение отдаётся таким формам и методам деятельности, которые способствуют проявлению субъектной позиции педагога, развитию его прогнозно-рефлексивных умений, привитию навыков самоуправления своим образовательным процессом.

Таблица 1

Характеристика элементов методического обслуживания актуальных и выявления потенциальных образовательных потребностей педагогов

Элементы методического обслуживания	Образовательные потребности педагога	
	Актуальные	Потенциальные (формируемые)
Способ выявления	Определение формально зафиксированных в той или иной форме потребностей в повышении квалификации, отслеживание проявляемых со стороны субъектов системы образования интересов	Выявление новых тенденций развития системы образования; изучение запроса вышестоящих органов и соотнесение готовности кадров к их реализации
Средства выявления образовательных потребностей	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностическое анкетирование – Организация проблемных семинаров, проблемных групп – Сбор заявок на основе предложенного выбора – Средства образовательного маркетинга – Совместное планирование – Применение средств и способов педагогической диагностики: 	<ul style="list-style-type: none"> – Анализ процесса целеполагания и содержания целей педагога – Изучение изменений в профессиональной деятельности как «последствие» реализации образовательного запроса – Методики экспертизы и самоэкспертизы продуктов деятельности – Оформление карты заказа на новый вид услуги

	анкеты; информационно-диагностические карты – Другие	– Совместное проектирование и прогнозирование средств разрешения профессиональной проблемы – Другие
Ведущая функция методического сервиса	Определение профессиональных целей, удовлетворение образовательного запроса, разрешение профессиональных проблем	Создание условий для «приращения» целей, работа на опережение, развитие критического мышления в профессиональной квалификации педагога, работа с «будущим»
Характер методического обслуживания образовательного запроса педагога	Организация индивидуального образовательного маршрута педагога для удовлетворения актуализированных образовательных потребностей	Создание условий для включения педагога в инновационную деятельность, работа на опережающую готовность к решению новых профессиональных задач
Результат	Самоопределение педагога в выборе способа повышения квалификации	Прогнозирование педагогом своего образовательного маршрута

Ежегодное выявление форм предъявления актуального и потенциального образовательного запроса позволило нам установить, что идёт расширение их списка (табл. 2), также можно констатировать проявление активности и новой профессиональной позиции педагога и руководителя, что свидетельствует о реализации принципов: сервисный отклик; потребительская инициатива; профессиональная активность.

Таблица 2

Расширение форм выявления образовательного запроса педагогов

	2004 год	2006 год	2008 год
Формы предъявления образовательного запроса	<ul style="list-style-type: none"> – Выбор вида услуги из предложенного реестра – Согласование запросов по итогам диагностики – Заявка педагога или руководителя – Выводы проблемно-ориентированного анализа 		
		<ul style="list-style-type: none"> – Итоги проектировочного семинара по достижению целей повышения квалификации – Интерактивный диалог в процессе доклада методиста по приоритетным направлениям развития образования – Оформление карты индивидуального и коллективного заказа на методическую услугу – Согласование совместной программы, проекта – Выводы по материалам методического аудита – Индивидуальная программа самообразования 	

			<ul style="list-style-type: none"> – Содержание образовательных инициатив в сетевых сообществах – Рефлексивный анализ саморазвития – Прогноз дефицитов для решения задач программ развития и ресурсов их восполнения
--	--	--	---

Непрерывность мониторинга изменений в профессиональной деятельности педагога по итогам методического обслуживания его образовательного запроса является необходимым условием для оценки качества и эффективности сервисной деятельности. Именно поэтому в системе организации методической деятельности как сервисной она является связующим звеном формирования нового образовательного запроса и постановки целей методической деятельности.

Ответ на вопрос «Зачем приходит работающий педагог в систему дополнительного профессионального образования, для получения какого результата он участвует в процессе?», формулируется в общем виде так: «Для решения собственных проблем». Объективное усложнение профессионально-педагогической деятельности и усиление её многообразия обуславливают новые целевые ориентиры дополнительного профессионального образования на муниципальном уровне, что задаёт необходимость комплексного анализа образовательных потребностей педагога на основе диагностики его реальных затруднений, важность конструирования моделей решения **новых** профессиональных задач.

В числе конкретных целей методической деятельности на современном этапе развития образования появляется:

удовлетворение актуальных потребностей педагогов и руководителей учебного заведения в реализации их профессиональной деятельности;

– *«выращивание» у педагогов потребностей, которые находятся в зоне их ближайшего развития.*

«Другими словами, методическая служба должна не только обслуживать практику профессионального образования, но и способствовать её развитию» [5. С. 23]. Традиционно система повышения квалификации педагогов призвана удовлетво-

рять интересы учителей, а также выполнять социальный заказ, связанный с восполнением пробелов базового образования и происходящими изменениями образовательной практики.

Современные представления о повышении квалификации и переподготовке специалистов строятся на концептуальных основах опережающего развития и функционирования послевузовского профессионального образования.

Библиографический список

1. Андрагогика. Материалы к глоссарию [Текст] / научн. ред. В.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, М.Г. Ермолаева. – СПб., 2005. – 92 с.

2. Артюхов, М.В. Управление развитием муниципальной системы образования [Текст] / М.В. Артюхов. – Томск, 1999. – 256 с.

3. Змеёв, С.И. Технология обучения взрослых [Текст]: учебное пособие для студентов учебных заведений / С.И. Змеёв. – М., 2002. – 128 с.

4. Ильина, Т.В. Формирование профессиональной деятельности методиста в сфере образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Ильина. – Ярославль, 2001. – 217 с.

5. Как создать эффективную методическую службу. [Текст]: методические рекомендации / Т.В. Сергеева, Н.М. Уварова, Т.В. Максимченко. – М., 2003. – 80 с.

6. Константиновский, Д.Л. Определение и согласование потребностей личности, общества и государства в общем образовании [Электронный ресурс] / Д.Л. Константиновский, Д.С. Вахштайн, Д.Ю. Куракин. – М., 2006. – 239 с.; <http://irgou.ru/doc/concept.pdf> (2009 год, 7 сентября)

7. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб., 2006. – 352 с.

8. Муниципальная методическая служба – грани развития [Текст]. – Новокузнецк, ИПК. – 2002. – 123 с.

9. Постдипломное образование в системе непрерывного образования [Текст]: (по материалам 5 международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования) // Новые знания. – 2005. – № 9. – С. 2-6

10. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина, – М., 2008. - 39 с.

11. Суханова, Е.А. Условия формирования образовательного заказа и его влияние на процесс профессионализации работников образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Суханова. – М., 2005. – 179 с.

12. Шахматова, Т.С. Управление деятельностью учреждения дополнительного профессионального образования. [Текст]: Нормативно-правовое обеспечение системы повышения квалификации / Т.С. Шахматова. – Новокузнецк, 2001. – 280 с.

УДК 37.07

© Е. А. Узорова

Методическая деятельность в учреждении дополнительного образования детей (УДОД). Управленческий аспект

Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей обязывает все учреждения этого типа вести методическую работу: «п.24. В учреждении ведется методическая работа, направленная на совершенствование образовательного процесса, программ, форм и методов деятельности объединений, мастерства педагогических работников. С этой целью в учреждении создается методический совет. Порядок его работы определяется уставом учреждения. Учреждение оказывает помощь педагогическим коллективам других образовательных учреждений в реализации дополнительных образовательных программ, организации досуговой и внеурочной деятельности детей, а также детским общественным объединениям и организациям по договору с ними».

Большинство руководителей УДОД понимают важность методической работы для функционирования и развития образовательных учреждений. Японская мудрость гласит: *«Плохой хозяин растит сорняк, хороший выращивает рис. Умный культивирует почву, дальновидный воспитывает работников»*. Однако руководителям данных учреждений приходится преодолевать

немало трудностей, чтобы организовать эту деятельность. По сути, внедрение методической службы в структуру УДОД является на современном этапе для большого числа учреждений инновацией. Как и всякая инновация, она встречает ряд характерных сопротивлений как «снизу», изнутри педагогических коллективов, так и «сверху», со стороны руководства.

Школа вологодского баскетбола не избежала некоторых из этих препятствий. В своем коллективе мы преодолевали почти все из приведенного ниже перечня сопротивления инновациям: «У нас «это» -

- уже есть;
- не получится;
- не решит наших проблем;
- нужно дорабатывать;
- есть другие предложения;
- преждевременно;
- и т.д.»

Список открыт, т.к. в УДОД на самом деле работают люди творческие, и даже в своем консерватизме они продолжают таковыми оставаться, изобретая все новые причины для работы «по старинке». Школе вологодского баскетбола посчастливилось избежать сопротивления со стороны руководителя управления физической культуры, массового спорта и молодежи. Однако считаем уместным привести список антиинновационных приемов руководителя для того, чтобы инноваторам легче было распознавать это сопротивление:

- метод конкретизации документа (дайте конспекты, как это делать);
- метод «кусочного» внедрения (внедрим вот эту часть, а остальное нам не подходит);
- метод вечного эксперимента (откроем экспериментальную группу, и пусть работают, а все остальные будем работать по-старому);
- метод отчетного внедрения (отчитаемся, как будто внедрили, а на самом деле ничего менять не будем);
- метод параллельного внедрения (работая по-старому, внедрять инновации).

Представляем способы преодоления различных антиинновационных причин: табл. 1.

Таблица 1

<i>Причины антиинновационного поведения</i>	<i>Способы преодоления</i>	
Психологические	▪ неразвита мотивация достижения	Формировать мотивацию достижения успеха
	▪ страх потерять достигнутые позиции	поддерживать стремление к новым вершинам
	▪ страх перед чуждым - «изобретено не здесь»	вырабатывать новшества внутри учреждения
Социальные	▪ стремление сохранить место, заработную плату	можно ввести систему гарантий
	▪ инертность изменения отношений среди людей или самого человека к делу	поощрение изменений
Экономические	отсутствие связи доходов с качеством труда	стимулирование материальное и моральное

В постепенном преодолении трудностей и происходило поэтапное создание модели методической системы в нашей школе.

Первый этап – Аналитика. Май-июнь 2006 года

1. На основе стратегического менеджмента М.М. Поташника и А.М. Моисеева [7] был проведен тщательный анализ внешней и внутренней среды с целью выявления всех ресурсов и формирования социального заказа:

- качественный анализ актуальных проблем в СДЮСШОР № 2 в соответствии с подходом доктора педагогических наук, доцента ГПУ города Ижевска Н. Б. Пугачева [9];
- анализ воспитательной работы по методике Л.В. Байбородовой [1];
- проблемно-ориентированный анализ деятельности на 2006 год;
- сравнительный анализ элементов РО и баскетбола;
- анализ кадрового состава в динамике за последние три года;
- анализ заинтересованных сторон;

- анализ конкурентной среды.

Чаще других использовался SWOT-анализ. Для примера приведем часть SWOT-анализа (табл. 2).

Таблица 2

Развитие индивидуальных и социально-значимых способностей обучающихся и педагогов

Сильные стороны школы	Слабые стороны школы
<ul style="list-style-type: none"> - Высококвалифицированные тренеры-преподаватели; - высокий уровень учебно-тренировочного процесса; - овладение тренерами-преподавателями РО-технологией; - учет индивидуальных особенностей каждого ребенка; - выращивание высококвалифицированных спортсменов; - наличие разработанной воспитательной системы; - наличие разработанной программы по музейной педагогике и накопление ценного материала по истории школы; - наличие коллективного договора; - воспитание коллективизма через командную деятельность; - формирование сильного характера, целеустремленности, воли к победе; - профессиональное самоопределение обучающихся; - развитие самоуправления в школе. 	<ul style="list-style-type: none"> - Отсутствие лично-ориентированных индивидуальных программ поэтапного роста каждого обучающегося. - отсутствие оборудования в раздевалке для индивидуального пользования; - отсутствие оборудования для музея; - отсутствие оборудования для кабинета охраны труда.
<p>Возможности внешней среды</p>	<p>Ограничения и риски внешней среды</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Наличие развивающих методик в современной педагогике; - привлечение молодых энергичных педагогов; - сотрудничество с БК «Чеваката», возможность выхода на уровень супер – лиги. 	<ul style="list-style-type: none"> - Развращение населения страны низкопробными фильмами, пропаганда насилия и убийства через СМИ; - засилие компьютерных игр; - высокий уровень требований к игрокам «Чевакаты» - малый процент возможности попадания в команду.

Была разработана логико-структурная матрица достижения целей через выделение индикаторов удовлетворенности деятельностью, через разработку инструмента для измерения изменений и с видением положительных и отрицательных допущений.

Результаты аналитической деятельности показали следующее:

- сильные стороны школы и возможности внешней среды определяют перспективу развития школы и выход её на новый, более высокий уровень качества дополнительного образования;

- переходить на новый уровень качества образования было решено путем внедрения технологии развивающего обучения, описанной А. Б. Воронцовым [4], поскольку преобразование МОУ ДОД СДЮСШОР №2 в спортивную школу РО учитывает интересы заинтересованных сторон, соответствует возможностям кадрового состава, условиям конкурентной среды и возможным вариантам стратегии развития (центрированная диверсификация), так как подразумевает предложение услуг нового качества на существующем образовательном рынке, позволяет перейти школе в режим развития.

Второй этап – Целеформирование. Июль-август 2006 года

Было проведено формулирование цели нововведения с учетом факторов внешней и внутренней среды, разработка задач (подцелей):

- цели функциональные (как раньше);
- цели-аналоги (как у других организаций);
- цели развития (которых никто и никогда не достигал).

Было разработано Дерево проблем, которое позволило осознать свои имеющиеся возможности и ресурсы для дальнейшего развития Школы. Было разработано дерево целей.

индивидуальными методическими темами; о конкурсах педагогического мастерства;

- Должностные инструкции методистов по направлениям деятельности.

Помимо этого:

- утверждена номенклатура методического отдела;
- создан и постоянно пополняется Банк данных по направлениям методической работы;
- сконструирована Электронная картотека игр и видеозаписей мероприятий.

Третий этап - Выбор стратегии (под конкретную цель)

Август-декабрь 2006 года

Был проведен открытый областной педагогический совет, на котором принято коллегиальное решение о внедрении технологии развивающего обучения в образовательный процесс

Школы. Разработана концепция методической службы (миссия, цель, основные принципы, основные идеи и направления, задачи, ожидаемый результат, критерии его достижения).

Миссия: научно-методическое обеспечение процессов развития в рамках инновационной площадки.

Цель – непрерывное повышение профессиональной компетентности педагогических работников через выявление социального заказа и формирование системы методического сопровождения внедрения технологии развивающего обучения в Школе вологодского баскетбола.

Принципы деятельности МС:

* *Актуальность* – связь с жизнью, с практической реализацией Закона РФ «Об образовании», полный и точный учет современного заказа общества, учет проблем, насущных для СДЮСШОР № 2.

* *Научность* – достижение соответствия всей системы повышения квалификации педагогов современным научным достижениям во всех областях, глубокий анализ состояния образовательного процесса.

* *Системность* – подход к методической работе как к целостной системе, оптимальность которой зависит от единства целей, задач, содержания, форм и методов работы с педагогами.

* *Последовательность, непрерывность и массовость* – полный охват педагогов различными формами методической работы в течение всего учебного года, превращение методической работы в часть системы непрерывного образования.

* *Единство теории и практики* – взаимосвязь психолого-педагогической теории и практической деятельности педагогов и руководящих работников СДЮСШОР № 2.

* *Оперативность, гибкость, мобильность* – умение быстро реагировать на новую педагогическую информацию, передавать ее, учитывая индивидуальные особенности педагогов.

* *Создание благоприятных условий работы* - моральных, психологических, гигиенических, наличие свободного времени для творческой деятельности педагогов.

* *Совершенствование навыков* – постоянное самообразование педагогов, оказание квалифицированной помощи как в вопросах теории, так и в практической деятельности, повышение результативности педагогического труда.

Принята и подготовлена к экспертизе Программа развития школы, основанная на внедрении технологии РО в образовательный процесс. 26 декабря 2006 года состоялось заседание экспертного совета при Департаменте образования Вологодской области, на котором школа получила статус региональной инновационной площадки экспериментального типа по теме «Создание модели спортивной школы развивающего образования».

Разработана Образовательная программа школы, которая регламентирует учебно-тренировочный, воспитательный, инновационный процессы и раскрывает содержание деятельности по их сопровождению (методическому, психологическому, медицинскому).

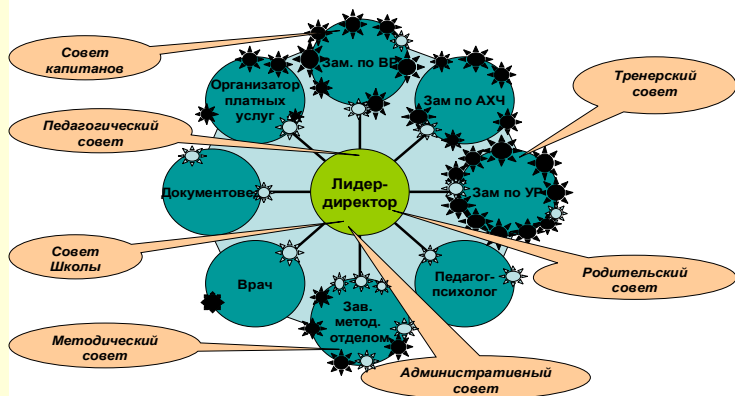
Создана Программа методического сопровождения деятельности школы: обозначены этапы и содержание деятельности.

Четвертый этап - Создание структуры. Январь 2007 года – февраль 2009 года

Старая структура управления школой, созданная в 2006 г., - линейно-функциональная не смогла обеспечивать быстрое и качественное развитие школы, перестала соответствовать инновационному статусу нашего учреждения.

Мы поняли, что наши усилия по развитию школы необходимо объединять. Работать с максимальным достижением цели невозможно в одиночку. Мы хотели стать и стали управленческой командой, работающей на общий результат. Была создана система менеджмента (Схема 4), обеспечивающая управление инновациями, управление качеством, управление учреждением в режиме развития. Наша управленческая команда работает по принципу «колеса», разработанному Т. Зинкевич-Евстигнеевой [7]. Композиция колеса отражает организационную структуру команды: в центре – лидер-директор, по кругу – члены команды – не только заместители, но и т.н. 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. На схеме внутри одного колеса (школа) находится восемь колесиков (восемь членов административной команды), среди них заведующий методическим отделом.

Система менеджмента



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. Светлые «звездочки» обозначают свободные рабочие места в рабочих группах или органах самоуправления школы, которые занимают члены коллектива по запросу лидера. В роли лидера временной рабочей группы может выступать любой из администраторов и педагогов нашей Школы. Приведу пример такого командного действия.

В работе методического совета лидерство берет на себя заведующая методическим отделом О.Н.Боровик. По ее запросу в команду по подготовке заседаний методического совета могут быть включены инструкторы-методисты, педагог-психолог, тренеры-преподаватели, заместители директора по учебной, воспитательной и административно-хозяйственной работе, документовед и директор Школы. Высокий уровень нашей методической работы, признанный и в городе, и на уровне области, позволяет сделать вывод о качественном выполнении своих полномочий членами методического совета.

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.

Непосредственное управление методической работой осуществляется через органы самоуправления: педагогический, методический, тренерский советы, которые также объединены в единую структуру. Советы выполняют управленческие функции:

- целеформирования;
- планирования деятельности;
- рефлексии деятельности;
- мониторинга.

Произошли качественные изменения во всех процессах. Работа с кадрами строится на научных принципах управления персоналом. Например, разработаны направления работы с педагогами: сплочение педагогического коллектива, создание команды единомышленников, привлечение педагогов к управлению, повышение компетентности педагогов, трансляция передового педагогического опыта, социальная защита работников.

Определены уровни работы с кадрами:

- для молодых педагогов;
- для опытных педагогов.

С внедрением методического сопровождения в деятельность школы произошло не только развитие непосредственно методической работы, но и опосредованно оно простимулировало развитие школы по всем направлениям, от хозяйственной деятельности до научной и управленческой.

Работа в инновационном режиме возможна только на основе тщательно продуманной системы мониторинга. Поэтому была разработана структура мониторинга школы, где главным объектом исследования становится динамика подготовленности обучающихся и выпускников, то есть качество дополнительного образования. Мониторингу подвергаются профессиональное мастерство педагогов, методическое, психологическое и медицинское

сопровождение, эффективность управленческой деятельности, участие родителей и общественности в жизни Школы.

Разработаны критерии и показатели по всем направлениям мониторингования, подобраны методики отслеживания результатов. На августовском совещании руководителей муниципальных образовательных учреждений в 2007 году нами сделан доклад о мониторинге в Школе вологодского баскетбола, опубликована статья в сборнике «Итоги реализации городской целевой программы развития системы образования города Вологды на 2005-2007 годы».

Сам мониторинг является частью методической работы Школы. Эффективность методического сопровождения отслеживается по трем критериям:

- степень востребованности различных методических услуг;
- степень участия педагогов в методической работе;
- уровень удовлетворенности.

Библиографический список

1. Анализ воспитательной работы в профессиональном учебном заведении [Текст] / под ред. Л.В.Байбородовой. - Ярославль, 2003. – 58 с.

2. Ансофф, И. Стратегическое управление [Текст] / И.Ансофф. - М.,1989.

3. Воронцов, А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова [Текст] / Из опыта работы ЭУК «Школа развития» (подразделения школы №1133 г. Москвы) / А.Б. Воронцов. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998. – 360 с.

4. Жуковский, И. Педагогическая команда: миф или реальность? [Текст] // Учитель. - 2001. - №4. - С.70-72.

5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Технология создания команды [Текст] /Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов, Т. Грабенко. - СПб.: Изд-во Речь, 2002. – 216 с.

6. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности [Текст] / А.В. Золотарева. - Ярославль: Академия развития, 2004. - 304 с.

7. Поташник, М.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) [Текст]: пособие для руководителей образо-

вательных учреждений и органов образования /М.М. Поташник, А.М. Моисеев.- М., 1997.

8. Пугачев, Н. Б. Источники инноваций общеобразовательного учреждения [Текст] // Завуч. - 2005. - № 3.

УДК 37.07

© О.Н. Боровик

Методическая служба инновационного образовательного учреждения как фактор развития профессиональной компетентности педагога

Компетентностный подход в современной педагогической науке считается одним из основополагающих, поэтому мы взяли его за основу деятельности методической службы по развитию профессиональной компетентности педагогов нашей спортивной школы, которая является региональной инновационной площадкой экспериментального типа. Изучением понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность педагога» занимались В. Н. Введенский [2], И. А. Зимняя [5], Т. В. Ильина [7], А. В. Хуторской [9], А. К. Маркова [9], А. М. Новиков [12] и др. Обобщая мнение данных авторов, под профессиональной компетентностью педагогов мы понимаем профессионально-личностную характеристику, включающую в себя комплекс знаний, умений и личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, быстро адаптироваться к новым условиям и находить адекватное решение возникающих проблем, а также обеспечивающую потребность и возможность постоянного саморазвития и самообразования.

Развитием такой профессиональной компетентности педагогов может и должна заниматься методическая служба (далее МС) инновационного образовательного учреждения дополнительного образования детей (далее ОУ ДОД). Изучая понятие «методическая служба», мы рассмотрели точки зрения И.В. Жуковского [4], С. В. Кульневича и В. Н. Иванченко [8], Н.В. Немовой [11], остановились на определении И.В. Жуковского: «ме-

тодическая служба - это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога (включая меры по управлению профессиональным самообразованием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а, в конечном счете, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных школьников» [4. С. 69]. Исследуя, что такое «инновационное учреждение», мы пришли к выводу, что инновационное учреждение – это такое учреждение, которое осуществляет деятельность по использованию и распространению новшеств. В инновационном учреждении происходят изменения: в концепции внутриучрежденческого управления; в организационной структуре управления; в функции управления; в механизме управления. Инновационному учреждению необходима модель МС, которая через целеформирование своей деятельности, поиск путей и технологических средств поддержки педагогов будет работать на главную цель - развитие профессиональных компетенций как составляющих компетентности педагогической деятельности.

Для реализации данной цели нами создана структурно-функциональная модель МС, которая обеспечивает целостность деятельности руководителей, методистов и педагогов, а взаимосвязь цели, содержания и средств достижения цели представляет в смысловом единстве; последовательно обновляет содержание деятельности всего учреждения; внедряет инновационно - творческие принципы, методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса; включает в план деятельности разнообразные методы и формы обучения педагогических кадров, обеспечивающих смещение акцентов с репродуктивных моделей обучения на продуктивные, с фронтальных методов работы на групповые и индивидуальные; осваивает разнообразные ресурсы и средства развития компетентности педагогов. В нашей модели МС выделены следующие компоненты: миссия, цель и задачи

деятельности; принципы деятельности; функции; структура МС; условия, ценности; направления деятельности; формы работы; система управления; критерии, показатели и способы отслеживания результатов; предполагаемые результаты деятельности. Представим некоторые из них. *Миссия* – научно-методическое обеспечение процессов развития в рамках инновационной площадки; *цель* деятельности – непрерывное повышение профессиональной компетентности педагогических работников через выявление социального заказа и формирование системы мониторинга квалификации на уровне образовательного учреждения. Главные *задачи*: создать условия для удовлетворения информационных, учебно-методических, организационно-педагогических и образовательных потребностей педагогов; содействовать развитию образовательного учреждения; совершенствовать педагогическое мастерство педагогов; организовать сопровождение инновационных процессов в ОУ и экспериментальной деятельности педагогов.

Принципы деятельности: системности; оптимального сочетания централизации и децентрализации; нелинейности; комплементарности (дополнительности); субъектности; открытости; подчинения; приоритета развития целого; взаимодействия самоорганизации и организации, случайного и необходимого; синергетизма.

Выбирая *основные функции* МС, мы опирались на разработки С. В. Кульневича, который считает: «Если речь идет о деятельности в режиме развития, главная цель – развитие потенциала самоорганизации управления методической службой для стимулирования перехода объектов управления в статус его субъектов – определяет смысл ведущей функции методической службы – информационно-организаторской» [8. С. 66].

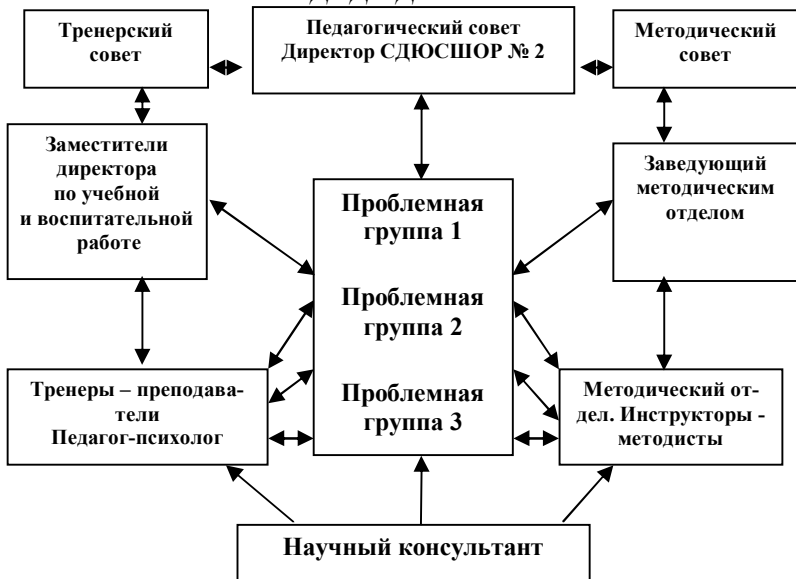
К главным функциям относим: инновационную, организационно-педагогическую; информационно-пропагандистскую; диагностико-аналитическую; контрольно-диагностическую; психолого-педагогическую; прогностическую; конструктивную; издательскую; координационную. Данные функции являются основополагающими в разработке направлений деятельности МС. Нами разработаны также *условия* деятельности, *ценности* МС, основные требования к методистам.

В схеме управления четыре этапа: 1 этап – информационно-аналитический; 2 – мотивационно-целевой и планово-прогностический; 3 – организационно-исполнительский; 4 – контрольно-диагностический и рефлексивно-коррекционный.

Разрабатывая структуру своей МС (схема 3), мы опирались на идеи профессора И. В. Жуковского: «Существовавшие ранее линейно-функциональные структуры пришли в противоречие с требованиями глубоких, основательных изменений с развитием инновационных процессов. Наиболее перспективными для формирования адаптивной системы управления методической службой образования нам представляются матричные структуры» [4. С.73].

Схема 1

**Структура методической службы
МОУ ДОД СДЮСШОР № 2**



В приведенной модели матричной структуры происходит 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 новым элементом является формирование временных (проблемных) групп для решения самых насущных вопросов. Члены проблемных групп остаются в составе своих советов, что позволяет легко перемещаться из одной проблемной группы в другую.

Цели и задачи МС определяют направления деятельности, *содержание и формы организации* работы с педагогическим коллективом. Прежде всего, содержание должно работать на программу развития, на образовательные программы, на выполнение учебного плана школы, отвечать запросам педагогического коллектива, быть сугубо индивидуальным, применительно к данному образовательному учреждению. Большое значение мы придаем проектированию педагогической деятельности, алгоритм которого нашли в трудах Л.В. Байбородовой, О.Г. Важновой, М.И. Рожкова [1]. От цели, задач и содержания деятельности зависят формы работы – лекционные занятия по изучению технологии развивающего обучения (РО), разнообразные практические и семинарские занятия по конструированию учебной тренировки по новой технологии, советы, форумы, конференции, «круглые столы», мастер-классы, симпозиумы, дебаты, педчтения, выставки, конкурсы мастерства, методические недели с открытыми занятиями, творческие отчеты. Развитие педагога как профессионала осуществляется в ходе систематического обучения и активного вовлечения в методическую работу. Компетентность педагога тем выше, чем большим числом компетенций он обладает.

Изучением ключевых компетенций занимались многие ученые, такие как Т. Н. Гущина [3], И. А. Зимняя [5], А. К. Маркова [9], А. В. Хуторской [13]. Соглашаясь с Т. Н. Гущиной, мы понимаем профессионально-педагогическую компетентность не только в деятельностном или только в личностном плане, но в контексте всего труда педагога, включая, кроме деятельности, личность и общение [3]. Одной из основных компетенций она считает методическую компетентность, которая, по ее мнению, по ряду параметров соотносится с понятием «методологическая компетентность». Методологическая компетентность, считает Т.

Н. Гущина, призвана помочь в осмыслении методологических идей, так как для этого необходимы в качестве опорных методические и предметные знания. В свою очередь, методологическая компетентность является средством достижения других уровней компетентности [3]. Нашим педагогическим коллективом в процессе инновационной деятельности из многообразия компетенций были выделены следующие:

- *Методологическая (методическая)* (знания по преподаваемому предмету, технологиям и методикам обучения);
- *рефлексивная* (способность адекватно оценивать свою деятельность, видеть зону своего развития, уметь оценивать свои достижения и ставить перед собой новые цели);
- *проектная* (способность к целеформированию деятельности своей и обучающихся, способность проектировать и конструировать педагогические ситуации на учебно-тренировочных занятиях);
- *коммуникативная* (способность устанавливать и развивать взаимоотношения в педагогическом, ученическом, родительском коллективах); *самообразовательная* (способность к анализу, обобщению и трансляции своего опыта, к постановке новых задач по саморазвитию);
- *организационная* (способность к планированию, проведению и анализу эффективного образовательного процесса – обучения, воспитания, развития обучающихся).

Формирование ключевых компетенций педагогов в СДЮСШОР № 2 осуществляется по следующим направлениям: *во-первых*, через реализацию программы развития «Создание модели спортивной школы развивающего обучения», предусматривающую систему переобучения и повышения квалификации педагогов через лекционные и семинарские занятия: «Учебно-тренировочный процесс как деятельность», «Ошибка – ресурс развития», «Формирование учебной рефлексии»; через практические занятия: «Обучение умениям», «Я и технологии», «Наши возможности»; через тематические педсоветы: «Рефлексивный практикум вдохновения», «Форум компетентностей», «Формула победителя: ресурсы аутокомпетентности»; *во-вторых*, приобщение к экспериментальной деятельности, кото-

рая дает педагогу инструмент в виде исследований и позволяет самостоятельно решать текущие школьные проблемы, требует от педагога значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной профессиональной позиции, критического мышления; *в-третьих*, через систему РО, которая обеспечивает существенное изменение организации процесса обучения. Педагог, работающий в режиме развития, должен хорошо разбираться в основных ведущих принципах процесса обучения и активно использовать их, что, в свою очередь, и ведет к развитию ключевых компетенций. Осмысление принципов как системы руководящих идей позволяет сохранить творческую свободу педагога: тренер действует не по готовым рецептам, он творит, создает, опираясь на принятые им принципы, способы и приемы методического действия в конкретных разнообразных ситуациях. Нами выявлено несколько таких принципов: совместного целеформирования, пооперациональности деятельности, субъект-субъектных отношений, делегирования функций оценивания учащимся, признания ошибки как ресурса развития. Рассмотрим один из них: принцип совместного целеформирования. Главная задача педагога - найти способы решения педагогической проблемы, состоящей в том, что цель, поставленная тренером, не становится целью обучающего на этом занятии. В развивающем обучении идет совместное целеформирование через диалог, через интервьюирование обучающихся, через организацию постановки цели самим ребенком и принятия им этой цели. При выстраивании педагогической деятельности с опорой на принцип создаются условия для проявления у педагога и обучающегося особых образовательных действий, направленных на то, чтобы участники образовательного процесса структурировали и присваивали компетенции, объектами которых являются качества личности: самомотивация, самоуправление, создание ресурсных состояний.

Опираясь на исследования А. В. Золотаревой [6], мы выстроили систему управления на основе мониторинга. 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 посмотреть через следующие количественные показатели:

- сколько человек посещали групповые занятия;
- индивидуальные консультации;
- работали в творческих группах;
- изучали методические материалы.

Степень участия педагогов в методической работе отслеживали 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 мы отслеживаем через показатели: сколько человек отметили, что методическая работа в СДЮСШОР № 2

- в полной мере способствует профессиональному росту;
- играет значительную роль в профессиональном росте;
- недостаточно эффективна для профессионального роста;
- совершенно неэффективна для профессионального роста.

Сегодня мы можем говорить о следующих результатах инновационной деятельности МС по развитию компетентности педагогов (данные исследований): *участие в эксперименте позволило педагогическим работникам, во-первых, овладеть новой технологией обучения и воспитания; во-вторых, - повысить профессиональное мастерство, развить новые компетенции*

(умение целеформирования, делегирование функций контроля детям, предоставление права на ошибку, умение выстраивать субъект-субъектные отношения между тренерами-преподавателями и обучающимися, способность к пошаговой и итоговой рефлексии); в- третьих, - 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).

Основные результаты деятельности МС: выстроена система методического обеспечения образовательного процесса («проблема – запрос – помощь – сопровождение»), стабильная инновационная деятельность (победа в федеральном конкурсе среди ОУ, внедряющих инновационные проекты по программе ПНП «Образование»), участие и победы 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; трансляция опыта через проведение курсов повышения квалификации ВИРО на базе нашей школы и центральные печатные издания: журналы «Источник», «Методист», газету «Спорт в школе».

Таким образом, мы считаем, что представленная нами модель методической службы инновационного образовательного учреждения способствует развитию профессиональной компетентности педагогов.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Проектирование педагогической деятельности школы: Из опыта работы школы-комплекса № 87 г. Ярославля [Текст] / Л.В. Байбородова, О.Г. Важнова, М.И. Рожков.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997.- 77 с.

2. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] // Педагогика. - 2003. - № 10. - С.51-55.

3. Гущина, Т.Н Методическая компетентность как пси-

холого-педагогическая проблема [Текст] // CD. Материалы конференции «90 лет системе дополнительного образования детей». – Ярославль, 2009.

4. Жуковский, И.В. Методическая служба школы: технология формирования адаптивной системы управления [Текст] // Завуч. - 1999. - №5. - С.69-74.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С.34-42.

6. Золотарева, А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждения дополнительного образования детей: монография [Текст] / А.В. Золотарева. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005.

7. Ильина, Т.В. Содержание и организация методической деятельности в учреждениях дополнительного образования [Текст] // Проблемы школьного воспитания. - 1997. - № 1. - С. 19.

8. Кульневич, С. В.. Дополнительное образование детей: методическая служба [Текст] / С.В. Кульневич, В.Н. Иванченко. - М.: Учитель, 2005. - 324 с.

9. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. — М.: Изд-во Флинта, 1998. — С. 46.

11. Немова, Н.В. Управление методической работой в школе [Методические рекомендации и примеры, иллюстрирующие новые методы и подходы к управлению методической работой в школе] [Текст]/Н.В. Немова.-М.: Изд-во Сентябрь, 1999. - 176 с.

12. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы) [Текст] / А.М. Новиков. - М., 1998. - 134 с.

13. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] // Народное образование. – 2003. - №1. – С.16-20.

© О.А. Смелкова

Временные творческие объединения как средство развития педагогических кадров общеобразовательного учреждения

Реализуя идеи модернизации образования, современные общеобразовательные учреждения ведут интенсивный поиск более эффективных форм методической работы, способных активизировать творческий потенциал всех субъектов образовательного процесса. Одной из таких форм, по мнению ряда учёных и руководителей образовательных учреждений, являются временные творческие объединения педагогов.

Временный творческий коллектив педагогический энциклопедический словарь определяет как «разновидность временного профессионального объединения педагогов, создаваемого для оперативного решения конкретных задач и проблем школы, образовательного процесса. Временные творческие коллективы позволяют активизировать деятельность учителей, привлечь их к совместной работе, мобилизовать творческий потенциал людей, помочь самореализации педагога. Временные творческие коллективы могут объединять педагогов одного или разных предметов, создаваться внутри одной или разных школ или параллелей, на год или несколько лет в зависимости от поставленных задач»[1. С. 45].

Мы хотели бы раскрыть роль временных творческих объединений в развитии педагогических кадров общеобразовательного учреждения на примере работы временных творческих объединений при введении и осуществлении предпрофильной подготовки обучающихся.

Введение, осуществление предпрофильной подготовки, являющееся институциональной инновацией, влечёт за собой трансформацию методической службы общеобразовательного учреждения. Меняется содержание деятельности методической службы, её структура, иной становится позиция учителя, классного руководителя.

Необходимость теоретического осмысления идей, принципов, задач предпрофильной подготовки отражается в тематике заседаний педагогического совета, научно-методического совета школы, целевого семинара. Имеющихся элементов методической службы школы - педагогического совета, научно-методического совета, школьных методических объединений, проблемных групп – уже недостаточно. Как отражение запроса педагогов, появляются разнообразные временные творческие коллективы, объединяющие педагогов разных предметов; педагогов и обучающихся; педагогов, обучающихся, их родителей, представителей общественности.

При введении предпрофильной подготовки в муниципальном образовательном учреждении «Кадуйская средняя общеобразовательная школа №3» возникли 3 типа временных творческих объединений:

1 тип - назовём его условно «теоретический, методологический»- группа учителей, непосредственно участвующая в предпрофильной подготовке школьников, объединилась во временное творческое объединение «Предпрофильная подготовка». Участники объединения изучали теоретические основы предпрофильного и профильного обучения, осваивали нормативно-правовое обеспечение предпрофильной подготовки, опыт введения ее в различных регионах страны, разрабатывали план реализации предпрофильной подготовки в общеобразовательном учреждении.

2 тип – назовём его «технологический, практико-ориентированный»- все педагоги, классные руководители 9-х классов образовали 5 временных творческих объединений по сферам деятельности: «Человек-Человек», «Человек – Природа», «Человек - Техника», «Человек – Знаковая система», «Человек – Художественный образ». Участники данных объединений осваивали технологии, применяемые на занятиях предпрофильной подготовки (проект, мастерская, критическое мышление, коллективные творческие дела и т.д.), разрабатывали элективные курсы, создавали банк идей проектов, разрабатывали и реализовывали проекты на занятиях по углублению знаний обучающихся, осваивали психологическое сопровождение

предпрофильной подготовки, проводили рефлексию собственной деятельности.

3 тип - назовём его «творческий» - временное творческое объединение по разработке, осуществлению, защите проекта объединило не только учителей, но и учеников, их родителей, представителей общественности. Определив общим решением тему проекта, разновозрастный состав участников, каждый участник, в соответствии с собственным самоопределением, выполнял свою часть общего проекта, обеспечивая его успешное завершение.

Рассматривая создание временных творческих объединений, содержание их деятельности, взаимоотношения между участниками, можно сделать вывод о том, что, на наш взгляд, временные творческие объединения, по сути - тот же проект, в них реализуются те же принципы, что и в проекте. Это принципы прогнозирования, саморазвития, мотивационного обеспечения деятельности, технологичности, взаимодействия и т.д.

Работая в течение учебного года в разных структурных элементах методической службы – школьных методических объединениях, целевом семинаре, педагогическом совете, проблемной группе, временных творческих объединениях, проектных группах, – педагог творчески взаимодействует с большим количеством участников образовательного процесса. В этих условиях разносторонность и насыщенность деятельности выступают не только фактором развития коллектива, но и создают предпосылки для самосовершенствования педагога.

Временные творческие объединения позволяют каждому их участнику получить тот объем информации, опыт творческой деятельности, который необходим каждому конкретному педагогу, ученику, представителю общественности; играть разные роли в группе – исполнителя, руководителя, инициатора, организатора и т.д.

Попав в новую среду временного творческого объединения, его участник может реализовать себя, компенсировать ранее не удовлетворённые запросы и интересы, освободиться от представлений, стереотипов, оценок, сложившихся в семье, классе. Педагоги могут проверить на практике творческие

идеи, экспериментальные формы и методы работы, мобилизовать свой творческий потенциал.

Осознание недостатка информации, определённого умения, выявленное преподавателем в ходе работы временного творческого объединения, будет способствовать самообразованию педагога, его дальнейшей самореализации. Освоение новых технологий, защита на экспертном совете программ своих элективных курсов, авторских программ, выступления на научно-практических конференциях с опытом работы способствует прохождению аттестации на более высокую квалификационную категорию, профессиональному росту педагогических кадров. Пять педагогов школы защитились на высшую квалификационную категорию, опыт шести педагогов представлен в финале региональной выставки «Педагогическая инноватика-2008».

Практика совместной творческой деятельности благоприятно сказывается на психологическом климате в коллективе, делая реальными сотрудниками педагогов, учеников, родителей.

Временные творческие объединения, мобильные во времени, в составе участников, в содержании деятельности, определении целей, способов достижения оптимальных результатов, способствуют созданию и совершенствованию адаптивной модели школьной методической службы, профессиональному росту педагогических кадров общеобразовательного учреждения.

Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл.ред. Б.М. Бид-Бад; редкол: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.

© М.В. Новожилова

Педагог в воспитательной системе дошкольного образовательного учреждения

Сегодня воспитательная система – широко изученное понятие в педагогике. Авторами, занимающимися данной проблемой, описана воспитательная система школ, высших и средне-специальных учебных заведений. Отметим, что воспитательная система дошкольного образовательного учреждения отличается от аналогичной системы школы.

Во-первых, возраст воспитанников не позволяет использовать длительные по времени мероприятия. Режим дня, характерный для дошкольников, заставляет учитывать такие режимные моменты, как дневной сон, обязательная прогулка и прием пищи. Но в отличие от школы, мы имеем возможность общаться с детьми в течение всего рабочего дня, т.е. 12 часов в сутки, что во многом напоминает школу-клуб с ее активным кружковым и насыщенным мероприятиями вечерним временем.

Во-вторых, в воспитательной системе детского сада изначально определен системообразующий вид деятельности – игра, которая является ведущей деятельностью дошкольного возраста.

В-третьих, особенность дошкольника такова, что он не будет выполнять то, что ему неинтересно, не испытывая при этом угрызения совести. В этом заключается одновременно сложность и простота функционирования воспитательной системы. Сложность мы видим в необходимости кропотливо, неоднократно проверяя, осуществлять подбор форм и методов взаимодействия с ребенком, которые также будут способствовать и установлению тесного контакта с его родителями. Простота, на наш взгляд, заключается в том, что если выбор сделан верно, то система будет максимально «честной»: нежелание детей принимать участие в определенной деятельности автоматически укажет на ошибки, допускаемые педагогами, и позволит системе эффективно развиваться.

Еще одной особенностью воспитательной системы детского сада является единство двух коллективов: детско-родительского и педагогического. Недостаточная зрелость детей в принятии решений позволяет нам рассматривать ребенка и родителя как единое целое. Такое объединение позволяет использовать более разнообразные игровые формы работы с детьми и включать в активную деятельность основных воспитателей ребенка – родителей. Данная особенность воспитательной системы еще и в том, что при помощи выделения детско-родительского коллектива деятельность системы не заканчивается за стенами детского сада, а продолжается при помощи задач или заданий, выполняемых взрослыми и детьми дома.

Опираясь на вышеперечисленные особенности воспитательной системы детского сада, выделим ряд требований, характерных для данной системы: организация воспитательной работы при соблюдении режима дня, использование игры в качестве системообразующего вида деятельности, единство детско-родительского и педагогического коллективов.

Главной фигурой воспитательной системы детского сада является педагог, который находится рядом со своими воспитанниками на протяжении 4-5 лет. Ежедневные занятия, прогулки, игры – все это проживается ребенком вместе с его воспитателем. Стремление дошкольника постоянно открывать для себя что-то новое подводит педагога к постоянному поиску новой захватывающей информации, самосовершенствованию. Каждое поколение детей приносит большое количество изменений в его деятельность и личностное развитие. Так, например, возможность использования в ДОУ аудио, видео, компьютерной техники на занятиях и в досуговой деятельности требует от педагога постоянного повышения квалификации в данном направлении.

Важным умением, которым должен обладать педагог ДОУ, является умение организовывать работу таким образом, чтобы каждый день в детском саду стал лично значимым для каждого ребенка. Это возможно при условии, что педагог, прежде всего, друг и наставник для дошкольника, т.е. при реализации субъектной позиции воспитателя. Затруднение может вызвать процесс выстраивания субъект-субъектных отношений между педагогом и детьми по причине несостоятельности дошкольников

самостоятельно принимать решения. Поэтому выделение такого элемента воспитательной системы детского сада, как детско-родительский коллектив, дает возможность педагогу рассматривать дошкольников в качестве субъектов деятельности.

Способность воспитателя выстраивать партнерские отношения с другими педагогами ДООУ и социумом способствует расширению социального пространства дошкольника. Взаимодействие с музыкальным руководителем, логопедом, психологом, инструктором по физической культуре, медицинской сестрой способствует гармоничному развитию детей и коррекции недостатков в их развитии.

Выстраивание долгосрочных отношений между ДООУ и социальными институтами помогает детям получить систему новых знаний, образцы поведения и взаимоотношений в социуме.

При организации воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении педагог неоднократно обращается к формам дополнительного образования, которые близки и интересны детям. В вечернее время воспитатель – руководитель кружка или член детско-родительского клуба. В выходные дни – организатор или участник спортивных соревнований для детей и взрослых. Кроме того, педагог постоянный посредник между детско-родительским коллективом и специалистами дополнительного образования, которые могут являться руководителями кружковых объединений детей и родителей.

Таким образом, говоря о роли педагога в воспитательной системе детского сада, необходимо отметить многоаспектность его деятельности как специалиста. Являясь одним из элементов воспитательной системы ДООУ, педагог одновременно может быть членом коллектива ребенок-родитель-педагог, членом педагогического коллектива, воспитателем для группы детей, координатором деятельности с социумом. Поэтому функции, выполняемые педагогом, будут отображать специфику его деятельности

Организаторская функция заключается в участии педагога в организации совместных мероприятий и дел дошкольного учреждения при взаимодействии с педагогическим, детско-родительским коллективами, социумом.

Стимулирующая функция выражается в том, что воспитательная деятельность педагога активизирует деятельность других

членов педагогического коллектива, родителей, специалистов дополнительного образования.

Образовательная функция реализуется педагогом по отношению к воспитанникам в ходе образовательного процесса и при помощи дополнительного образования и по отношению к родителям через досуговую или кружковую деятельность, организуемую педагогом в вечернее время.

Сведения об авторах

Ананьин Григорий Евгеньевич, аспирант кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Антонов Евгений Борисович, учитель физики МОУ СОШ № 43 им. А.С. Пушкина г. Ярославля

Атургашева Екатерина Витальевна, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ЯрИПК

Байбородова Людмила Васильевна, зав.кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор

Бондаренко Роман Александрович, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Боровик Ольга Николаевна, заведующая методическим отделом МОУ ДОД «Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва № 2», г. Вологда

Бузина Дарья Сергеевна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Булдаков Виталий Евгеньевич, аспирант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Гаврилова Татьяна Николаевна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Гвоздецкий Михаил Юрьевич, аспирант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Герасименко Кристина Михайловна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Глактионов Александр Васильевич, директор МОУ ДОД Некрасовской ДЮСШ

Горбунова Людмила Григорьевна, заместитель директора МОУ СОШ № 5 г.Углича Ярославской области

Гречин Борис Сергеевич, преподаватель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Гусева Анна Владимировна, преподаватель ГОУ ЯО РПК

Гусева Наталья Александровна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Данилова Лариса Николаевна, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики, кандидат педагогических наук

Друзин Владимир Николаевич, ассистент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Жиганова Ксения Сергеевна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Журавлев Дмитрий Николаевич, доцент кафедры педагогических технологий

Зайцева Марина Александровна, начальник отдела воспитательной работы, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Зайцева Наталья Владимировна, доцент кафедры начального образования ИРО

Зуева Мария Леонидовна, методист, преподаватель математики Государственного образовательного учреждения Ярославской области профессионального лицея № 7, кандидат педагогических наук

Измайлова Елена Львовна, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ЯрИПК

Капралов Виктор Владимирович, старший преподаватель ЯВЗРВУ «Военный институт»

Кириченко Елена Борисовна, преподаватель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Киселева Татьяна Геннадьевна, доцент, заведующая кафедрой естественно-научных дисциплин Государственного образовательного учреждения Ярославской области «Институт развития образования», кандидат психологических наук

Князькова Любовь Николаевна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Ковалева Наталья Викторовна, зам. директора МОУ ДОД Некрасовской ДЮСШ

Кораблева Альбина Александровна, преподаватель ЯрИПК

Корсикова Елена Николаевна, старший преподаватель ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Коряковцева Ольга Алексеевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, декан факультета подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, кандидат педагогических наук

Кротова Марина Вениаминовна, преподаватель Гуманитарного колледжа

Лебедева Татьяна Сергеевна, начальник отдела по организации деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав управления по социальной и демографической политике Правительства Ярославской области

Лекомцева Елена Николаевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Лерман Любовь Владиславовна, преподаватель кафедры музыкального воспитания ЯГТИ

Лунева Елена Сергеевна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Луппова Полина Владимировна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Люкманов Александр Альбертович, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Макеева Татьяна Витальевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, заместитель декана факультета социального управления по заочному отделению, кандидат педагогических наук

Малова Светлана Владимировна, учитель математики Ермаковской СОШ Рыбинского МР

Мареева Ирина Георгиевна, преподаватель ГОУ ЯО РПК

Марков Иван Николаевич, аспирант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Мишустина Наталия Алексеевна, директор МОУ СОШ № 5 г. Углича Ярославской области

Молоков Дмитрий Сергеевич, декан факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент

Новожилова Марина Вадимовна, методист МДОУ комбинированного вида № 20 «Кузнечик» г. Ярославля, аспирантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Паладьев Сергей Леонидович, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент.

Петрова Лариса Александровна, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ИРО

Петрова Наталья Игоревна, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, учитель школы №12 г. Ярославля

Прокопенко Нина Петровна, преподаватель ГОУ ЯО РПК

Пятунина Вера Михайловна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рожков Михаил Иосифович, директор института педагогики и психологии, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор

Ромашева Валентина Владимировна, зам.директора по учебной работе ГОУ ЯО РПК

Румянцева Наталья Валерьевна, руководитель отдела художественного воспитания ГОУ Ярославской области «Центр детей и юношества».

Савина Елена Михайловна, директор МОУ СОШ с УИОП №12 города Кирово-Чепецка Кировской области, кандидат педагогических наук

Савченко Ольга Викторовна, преподаватель ГОУ ЯО РПК

Сапожникова Татьяна Николаевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат педагогических наук

Смелкова Ольга Александровна, директор МОУ Воскресенская средняя общеобразовательная школа Череповецкого района Вологодской области

Соколова Марина Валентиновна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Табунова Татьяна Александровна, заместитель директора МОУ СОШ № 43 им. А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка г. Ярославля, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Тарханова Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Тихомирова Лариса Фёдоровна, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук

Тишко Анна Борисовна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Узорова Елена Анатольевна, директор МОУ ДОД «Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва № 2», г. Вологда

Харавинина Любовь Николаевна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ЯрИПК

Харисова Инга Геннадьевна, заместитель декана факультата социального управления, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Ходулина Ольга Борисовна, директор Грязовецкого политехнического техникума Вологодской области

Холодаева Ольга Владимировна, соискатель кафедры педагогических технологий, методист ИРО

Цветкова Елена Сергеевна, аспирантка кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Шувалова Светлана Олеговна, директор МОУ ДПО «Информационно-образовательный центр» г. Рыбинска Ярославской области, заслуженный учитель РФ

Щелкунова Людмила Александровна, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ, кандидат педагогических наук

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

Рожков М. И. Формирование социальной ответственности школьников.....	3
Сапожникова Т.Н. Рефлексивно-прогностический подход к воспитанию социальной ответственности старшеклассников.....	7
Бондаренко Р.А. Особенности подготовки специалистов к работе по направлению «Введение в сознательное родительство».....	14
Лекомцева Е.Н. Социально-педагогическая помощь старшеклассникам - представителям молодёжных субкультур.....	16
Люкманов А. А. Анализ отношения специалистов по работе с молодёжью (в т.ч. педагогов) к представителям НМО.....	21
Гусева Н. А. Самореализация подростка в деятельности (сравнительный анализ).....	27
Лунева Е.С. Особенности возникновения конфликтных ситуаций в подростковых классах.....	32
Пятунина В.М. Формирование рефлексивной позиции как компонента социальной успешности личности.....	42
Макеева Т.В. Особенности ценностных ориентаций несовершеннолетних, совершивших преступление.....	44
Лебедева Т.С., Тихомирова Л.Ф. Условия формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей в муниципальном районе.....	50
Тарханова И.Ю. Формирование социально-коммуникативной компетентности бакалавров в ходе педагогической практики.....	57
Коряковцева О. А. Развитие профессиональной компетентности работников молодёжной сферы Ярославской области.....	61
Соколова М.В. Работа с вещественными источниками как метод развития исторической памяти школьников.....	71
Зайцева М. А. Школа и комсомольская организация как главные институты воспитания социальной активности старшеклассников в 50–80-е годы.....	74

Луппова П.В. Самовоспитание старшеклассников как социально-педагогическая проблема.....	80
Марков И. Н. Анализ политических предпочтений участников панк-рок субкультуры через интервью в самиздате и тексты песен.....	88
Мишустина Н.А., Горбунова Л.Г. Гражданско-патриотическое воспитание подростков в условиях молодежной общественной организации.....	99
Зуева М.Л., Киселева Т.Г. Поиск альтернативного педагогического инструментария формирования ключевых компетенций.....	104
Табунова Т.А. Организационно-методический центр как форма повышения квалификации педагогов.....	109
Ходулина О. Б. Интеграция образовательных программ начального и среднего профессионального образования как условие обеспечения непрерывной подготовки специалистов.....	113
Тихомирова Л.Ф., Глактионов А.В., Ковалева Н.В. Формирование у школьников потребности к занятиям спортом и здорового образа жизни.....	120

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

ПОДСЕКЦИЯ 1. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Харисова И.Г. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.....	126
Ромашева В. В. Компетентностный подход и его реализация в системе профессионального образования.....	134
Холодаева О.В. Профессиональная компетентность педагогических кадров — условие повышения качества образования.....	141
Князькова Л.Н. Индивидуальная образовательная деятельность как способ развития общепрофессиональных компетенций.....	147
Герасименко К.М. Организация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе преподавания педагогических дисциплин.....	152
Харавинина Л.Н. Тетрадь профессионального роста педагога как средство сопровождения его профессионально-личностного развития.....	157

Измайлова Е. Л. Возможности технологии «Портфолио» для формирования оценочных умений студентов.....	163
Гусева А. В. Адаптационные особенности студентов-первокурсников среднего специального учебного заведения.....	166
Прокопенко Н.П. Использование активных форм обучения для развития самостоятельности студентов.....	173

ПОДСЕКЦИЯ 2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Бузина Д.И. Роль международного взаимодействия в развитии исследовательской компетенции студентов педагогического вуза.....	178
Петрова Н.И. Формирование ИКТ-компетентности педагогов в процессе информатизации начальной школы....	183
Петрова Л.А. Формирование информационной компетентности педагога.....	188
Савченко О.В. Интерактивные методы обучения студентов информатике.....	193
Атургашева Е.В. Полихудожественный подход в обучении студентов педагогического колледжа.....	196
Гречин Б.С. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов в процессе их педагогического оценивания.....	201
Лерман Л.В. Развитие национальных традиций в сфере образования в России до революции.....	207
Зайцева Н.В. Организация работы сетевых педагогических сообществ.....	210

ПОДСЕКЦИЯ 3. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Байбородова Л.В. Особенности реализации идей общеобразовательного стандарта второго поколения в условиях сельской начальной школы.....	216
Щелкунова Л.А. Этапы процесса нравственного развития личности.....	222
Ананьин Г.Е. Представление С.И.Гессена о системном характере педагогического процесса.....	226

Кораблева А.А. Основные идеи и приоритетные направления системы социально- педагогической работы по формированию толерантности у детей и молодежи.....	230
Кириченко Е.Б. Особенности подготовки социальных педагогов к работе с детьми-сиротами.....	232
Мареева И.Г. Танцевально-ритмическая гимнастика как средство оздоровления.....	235
Малова С.В. Формирование отношения к деньгам у детей в семье.....	240
Кротова М.В. Развитие креативности учащихся разновозрастных групп на занятиях по изобразительному искусству.....	247
Журавлев Д.Н. Воспитательная система школы (из опыта работы Туношенской СОШ).....	251
Жиганова К. С. Повышение воспитательного потенциала уроков музыки в школе.....	254

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Паладьев С.Л. Педагог как субъект гуманистической воспитательной системы школы.....	260
Тишко А.Б. Влияние личности педагога на эффективность учебно-воспитательного процесса в высшей школе первой половины XIX века (на примере деятельности П.Г. Редкина и Т.Н. Грановского).....	263
Корсикова Е.Н. Влияние личности В.О.Ключевского на эффективность исторического образования в высшей школе.....	267
Гвоздецкий М.Ю. Реализация идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания в деятельности учителя начальных классов (из опыта работы Леснополянкой школы Ярославской области).....	272
Антонов Е.Б. Педагогика гуманизма. Ярославские учителя начала XX века.....	276
Булдаков В.Е. Учитель демократизирующейся советской школы периода перестройки.....	282
Молоков Д.С. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом.....	286
Данилова Л.Н. Повышение квалификации учителей в странах Европы.....	295

Румянцева Н.В. Профессиональные компетентности руководителя детского театрального объединения.....	300
Друзин В.Н. Подготовка учителей к педагогическому сопровождению детей с игровой компьютерной аддикцией.....	305
Капралов В.В. Использование активных методов обучения для развития инициативности будущего офицера.....	308
Цветкова Е.С. Подготовка менеджеров в сфере образования к работе с общественностью: постановка проблемы.....	313
Гаврилова Т.Н. Классный учитель в воспитательной системе вальдорфской школы.....	320
Савина Е.М. Общественное управление как ресурс профессионального развития педагога.....	326
Шувалова С.О. Сервисное методическое обеспечение опережающей подготовки кадров муниципальной системы образования к решению новых профессиональных задач.....	331
Узорова Е. А. Методическая деятельность в учреждении дополнительного образования детей (УДОД). Управленческий аспект.....	342
Боровик О.Н. Методическая служба инновационного образовательного учреждения как фактор развития профессиональной компетентности педагога.....	352
Смелкова О.А. Временные творческие объединения как средство развития педагогических кадров общеобразовательного учреждения.....	362
Новожилова М.В. Педагог в воспитательной системе дошкольного образовательного учреждения.....	366
Сведения об авторах	370

Научное издание

Подготовка кадров в условиях модернизации образования
Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 1

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Машонина

Подписано в печать 11.10.10
Формат 60x90/16.
Объем 23,9 п.л., 17,6 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ 281

Издательство
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44