

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

**Совершенствование
педагогической деятельности
в условиях перехода к новым
образовательным стандартам**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 1

Ярославль
2011

УДК 37
ББК 74.5
С 56

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

С 56 Совершенствование педагогической деятельности в условиях перехода к новым образовательным стандартам : материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 372 с.

ISBN 978-5-87555-707-1
978-5-87555-708-8 (Часть 1)

В сборнике опубликованы материалы докладов 66-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 37
ББК 74.5

ISBN 978-5-87555-707-1
978-5-87555-708-8 (Часть 1)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д.
Ушинского», 2011
© Авторы материалов, 2011

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 37.013

© М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова

Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи

Воспитание социальной ответственности молодежи рассматривается нами в ключе экзистенциальной педагогики, провозглашающей в качестве цели воспитание свободного человека, обладающего внутренней свободой, осознающего себя хозяином своей судьбы и поступающего в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества. Базируясь на рефлексивно-деятельностном подходе, оно предполагает создание условий, способствующих интериоризации молодыми людьми ценностей общества и их применению в качестве морально-нравственного регулятора в ситуации выбора.

Движущей силой развития социальной ответственности является актуализация мотивации ответственного поведения молодых людей. В связи с этим можно определить сущность процесса формирования социальной ответственности молодежи как создание условий для реализации мотивации ответственного ее поведения и саморегуляции поступков на основе осознания их соответствия требованиям, предъявляемым обществом.

Воспитание социальной ответственности молодежи представляет собой двухвекторное образование, направленное, с одной стороны, на создание условий для расширения субъективного пространства морально-нравственного выбора, опыта социальных отношений и конструктивного решения внутриличностных дилемм; с другой, – на формирование социальных компетенций, организацию практики их применения в период узловых жизненных событий. Оно должно оказать им помощь в присвоении смысловых ориентаций, не противоречащих общечеловеческим нормам и ценностям бытия.

Для рефлексивно-деятельностного подхода к воспитанию социальной ответственности молодежи характерны такие особенности, как:

– отказ от жесткой регламентации жизнедеятельности воспитанников, обучение их способам самоорганизации и саморегуляции, необходимым для поэтапного движения к достижению задуманного рациональными способами с проявлением при этом определенной настойчивости;

– направленность педагогов во внутренний мир – мир переживаний детей, без чего невозможно установление доверительных контактов и глубинного общения;

– признание педагогом автономности внутреннего мира ребенка в практическом утверждении его права на свободное проявление индивидуального «Я»;

– отказ наставников от прямых ответов на актуальные вопросы взрослеющего человека, от решения за него и даже вместе с ним какой-либо проблемы;

– включение воспитанников в различные ситуации, способные стать для них событиями, приобрести личностную значимость и стимулировать социальный выбор.

Исходя из критериев и показателей социальной ответственности человека, выделяют группы задач ее воспитания:

– *группа задач, связанных с формированием эмоционального компонента*: стимулирование потребности в самопознании и самопонимании, проявления чувства долга, сопереживания, отношению к себе как к законопослушному гражданину, способному выполнять свои обязательства перед государством и обществом; проявление чувства собственного достоинства, не позволяющего идти на компромисс с совестью в ситуации морально-нравственного разногласия;

– *группа задач, связанных с формированием мотивационного компонента*: формирование стимулирующих факторов, направленных на ответственное поведение личности и группы;

– *группа задач, связанных с формированием когнитивного компонента*: обеспечение получения знаний об особенностях своей личности, об отношении к себе со стороны социального окружения; ознакомление человека с морально-правовыми нормами поведения в обществе, нравственными ценностями и традициями; формирование социальных компетенций;

– *группа задач, связанных с формированием поведенческого компонента*: включение в процесс социальной идентификации, в деятельность, имеющую социальную значимость; выполнение взятых

на себя обязательств, формирование внутреннего локуса контроля и саморегуляционных способностей.

К принципам воспитания социальной ответственности молодежи относятся принцип «взаимной ответственности и ответственной зависимости», принцип эмпатийного взаимодействия, принцип социального закаливания, принцип стимулирования нравственной самооценки, принцип формирования достаточной компетенции, принцип дилеммности, принцип осознания последствий поступка.

Принцип «взаимной ответственности и ответственной зависимости» (по А.С. Макаренко) предполагает сопряжение свободы взрослеющего человека и свободы педагога.

Предоставление свободы выбора означает одновременное возложение ответственности и на педагога, и на воспитанника: право выбора всегда уравнивается осознанной ответственностью за свой выбор. Молодежь должна понимать, что она отвечает за результаты деятельности коллектива (ответственная зависимость), и в то же время в молодежном сообществе должна формироваться норма ответственности группы за каждого, а каждого за группу (взаимная ответственность). Наличие такой нормы и формирует мотивацию ответственного поведения.

Принцип эмпатийного взаимодействия требует создания такого пространства со-бытия педагога и воспитанника, в условиях которого формируется система социально одобряемых ценностных ориентаций партнеров, расширяется субъективный образ мира, осваиваются продуктивные способы взаимодействия с социумом. Эмпатическое общение молодых людей с педагогами создает условия для интериоризации ими социальных ценностей и нравственных норм.

Принцип социального закаливания предполагает включение воспитанников в ситуации, которые вызывают волевые усилия для преодоления негативного воздействия социума, способствуют выработке определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, создают условия для приобретения социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Социальное закаливание – это педагогически обоснованное провоцирование овладения определенными социальными действиями, позволяющими человеку определиться со своим положением в социальной среде, научиться преодолевать препятствия и реализовывать себя. Оно обеспечивает социальную устойчивость к неблагопри-

ятым воздействиям окружения, гибкость, высокий уровень самостоятельности, адекватность реагирования на изменения; способствует усвоению законов взаимоотношений с социальной средой, позволяет сохранять свой личный и социальный статусы в обществе, управлять своим поведением, сопротивляясь негативному влиянию извне.

В качестве отдельного принципа воспитания социальной ответственности молодежи целесообразно выделить ***принцип стимулирования нравственной самооценки*** деятельности и поступков, предусматривающего сопоставление подростком, юношей или девушкой своих действий с нравственными нормами и гуманистическими позициями. Это является моральным ядром, главным регулятором принятия ими решений и совершения действий.

Воспитание социальной ответственности молодежи, основанное на рефлексивно-деятельностном подходе, позволяет молодым людям свободно обсуждать с наставниками проблемы, связанные с экзистенциальными выборами, оперируя сложившимися ценностными ориентациями. Взрослый при этом обязан концентрироваться на услышанном и давать оценку, опираясь на общечеловеческие нормы нравственности и морали, а также принятые в стране законы и правила общественного поведения.

Смысл данной установки наставника обосновывается тем, что в процессе общения с ним молодой человек, часто благодаря описанию извне, начинает менять исходные предпосылки своего поведения. Меняется и отношение к себе, поскольку самооценка формируется на основании интериоризации оценок окружающих.

Принцип формирования достаточной компетенции направлен на стимулирование активного взаимодействия воспитанников с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанных с ним переживаний. Результатом такого взаимодействия является социальная компетентность как совокупность духовно-нравственных ценностей и установок личности, а также знание проблем социальных отношений и умение делать свой социальный выбор.

Принцип дилеммности предусматривает включение молодежи в ситуации экзистенциального выбора с вариативными способами решения с целью создания ценностно-смысловой интеграции.

Моральная дилемма представляет собой ситуацию, выход из которой предполагает лишь два взаимоисключающих решения, причем оба эти решения не являются безусловными с моральной точки

зрения. В процессе ее решения сознательно усвоенные моральные принципы, обогащаясь соответствующими переживаниями, становятся мотивами поведения молодежи, происходит становление ее нравственной саморегуляции, происходит качественный скачок моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы.

Подчеркнем, что попытка навязать молодым людям такие моральные принципы, которые в силу своей отвлеченности превосходят его теоретические возможности, не только бесполезна, но и вредна, так как ведет к формальному усвоению нравственных принципов. О последствиях этого предупреждал еще К.Д. Ушинский: «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния».

Что дает рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи для социально-педагогической теории?

Во-первых, новый взгляд на организацию воспитательного процесса, исключая доминирование внешних требований и угроз наказания и провозглашающий добровольное и сознательное выполнение морально-нравственных норм поведения и обязательств как интериоризированных социальных ценностей, определяющих процесс жизненного самоопределения человека.

Во-вторых, новые представления о целях, содержании и процессуальных механизмах рассматриваемого вида социально-педагогической деятельности.

В-третьих, новые возможности для развития идей социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения молодежи и их практической реализации.

УДК 378-052

© А.В. Афанасов

Воспитание социальной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа»

Реформы, происходящие в течение длительного времени в российском обществе, показали необходимость преобразования многих сторон жизнедеятельности личности и воспитание самого человека: его сознания, мировоззрения, то есть обусловили формирование личности, сознательно ориентирующейся в выработке и осуществле-

нии программы своего общественного поведения на определенные социальные ценности. Для успешной деятельности в этом направлении необходима система подготовки кадров, которые смогут успешно выполнять социальный заказ государства по воспитанию подрастающего поколения.

Создание в мире единого информационно-коммуникативного пространства привело к тому, что приоритетным направлением общественных и экономических преобразований стало развитие системы образования, поскольку в современном мире знания и информация выступают как движущие силы общественного прогресса.

Проводимая в настоящее время во многих высших учебных заведениях работа по обучению студентов по профилю «Социальная работа» позволяет готовить будущих специалистов, способных обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых слоев населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан, владеть способностью понимать и использовать в профессиональной и общественной деятельности современное сочетание инновационного и традиционного, социально-исторического и повседневно-прагматического, социогенетического и актуально-сетевое, технологического и феноменологического.

Особую важность имеет обретение будущими специалистами не только внутренней готовности к активному исполнению своих прямых профессиональных обязанностей, но и уверенности в своих деловых возможностях, понимания реальных требований к ним как к специалистам в постоянно меняющихся обстоятельствах практической деятельности. Профессиональная зрелость специалиста выражается в осознании им социальной значимости профессии, ответственности и в проявлениях социальной активности. Для специалистов в области социальной работы особое значение имеет социальная ответственность, необходимая каждому, кто каждодневно работает с гражданами Российской Федерации. Решение этой проблемы невозможно без профессионального становления личности.

Современная наука определяет профессиональное становление как длительный процесс развития личности с начала формирования ее профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Теоретические положения позволяют нам рассматривать образовательный процесс в высшем учебном заведении как процесс профессионального становления, в рамках которого заложены большие возможности для развития социальной активности студенческой молодежи.

Основными сущностными характеристиками социальной активности студентов, по-видимому, могут являться:

- готовность к получению социально - профессиональных знаний;
- наличие у студента социально ориентированных мотивов социально-направленной и профессиональной деятельности, формирующихся на основе полученных профессиональных знаний и выражающих субъективное отношение к деятельности;
- направленность на расширение социально значимых форм и сфер деятельности (создание проектов, участие в волонтерской, квази-профессиональной, творческой деятельности и т. д.);
- инициирование собственной активности в процессе профессионального становления и активности своего окружения;
- способность анализировать и оценивать мотивы своей практической деятельности и ее результаты;
- возможность прогнозировать и планировать дальнейшую практическую социально значимую деятельность на основе полученных результатов.

Формирование социальной ответственности в педагогическом аспекте, на наш взгляд, может предполагать:

1. Осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.
2. Быть способным к компетентному использованию законодательных и других нормативных актов федерального и регионального уровней.
3. Готовность к обеспечению социальной защиты, помощи, поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам.
4. Готовность соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности.
5. Умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков.
6. Способность использовать специфику этнокультурного развития своей страны для формирования и эффективного использования социоинженерных и социально-технологических практик обеспечения психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы.

7. Готовность создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей.

Воспитание социальной ответственности студентов осуществляется параллельно с образовательным процессом на непрерывной основе и предполагает постоянный контакт студентов, преподавателей и специалистов-практиков.

Эта деятельность осуществляется за счет переживания опыта и связанных с ним проблем будущей профессиональной деятельности, который характеризуется осознанием противоречия между ценностями профессии и деятельностью специалиста. Педагогическая и производственная практика - необходимое условие в подготовке профессионала. Именно поэтому важно, чтобы в ходе апробирования своих профессиональных возможностей в реальной ситуации студенты не только отработывали профессиональные навыки, но и учились существовать в обществе в социальной позиции «профессионал», компетентно реагируя на требования и изменения социума. Именно на реализацию данного положения и направлена организация профессиональной практики.

Таким образом, опираясь на теоретические положения проблемы развития социальной ответственности студентов как условия профессионального становления и опыт практического ее решения на примере образовательного процесса вуза, можно сделать вывод о том, что профессиональное становление выступает в качестве личностной характеристики субъекта и служит фоном для развития социальной ответственности личности студента, причем студент выступает в качестве субъекта познавательной и профессиональной деятельности.

Характер, направленность, цели становления студентов как активных субъектов общественных отношений, как специалистов в значительной степени влияют на качественные характеристики перспектив развития нашего общества. Преобразование социума будет успешным, если оно обеспечивается активным, творческим включением молодого поколения в процесс создания материальных и духовных благ.

© А.В. Афанасов, С.И. Волгин

Социально-психологические аспекты воспитания детей с девиантным поведением

В педагогической практике приходится заниматься не только воспитанием, но и перевоспитанием. Такая необходимость возникает в том случае, когда у ребенка сложились плохие привычки в поведении, сформировалась отрицательная мотивация и соответствующая направленность личности. В таких случаях обычно говорят о трудном подростке или ребенке с асоциальным - девиантным поведением. Часто трудным становится ребенок подросткового возраста в силу сочетания педагогической запущенности с особенностями переходного возраста. Во всех указанных случаях наблюдается проявление устойчивых, привычных форм поведения с отрицательной направленностью. Перед воспитателем же стоит задача сформировать положительную направленность личности и соответствующие положительные привычки.

Привычные формы поведения есть не что иное, как прочный сложившийся динамический стереотип. И.П. Павлов отмечал, что стереотип же становится косным, часто трудно изменяемым, трудно преодолеваемым новой обстановкой, новыми раздражениями. Разрушение стереотипов — отрицательных форм поведения (а именно это и становится одной из задач перевоспитания) — представляет собой значительный нервный труд. Сложившийся динамический стереотип — цепь реакций, которые осуществляются одна за другой почти без участия сознания. Поэтому при попадании в привычную ситуацию (школьная, семейная или какая-либо другая обстановка) эта система реакций срабатывает, проявляется часто автоматически. Даже если ученик дает слово исправиться, сознает неприглядность своего поведения и хочет его изменить, ему трудно затормозить привычные реакции в привычных условиях. Только длительное неподкрепление этих привычных реакций и создание условий для их непрявления может разрушить старый стереотип. Но перевоспитание предполагает не просто разрушение старого стереотипа, а замену его новым. Такая замена происходит в борьбе противоречий между старым и новым, т.е. одновременно с торможением отрицательных привычек должны

создаваться условия для формирования опыта положительных отношений. Как показывают обследования, для трудных детей характерно нарушение положительных связей, и, наоборот, очень прочными, действенными оказываются отрицательные связи с окружающей средой.

Совершенно иначе будет идти процесс перевоспитания в том случае, когда воспитатель не только не допускает проявления старых связей, привычек, но и включает подростка в новые связи, делает его полноправным членом коллектива, участником общественной жизни коллектива. Изоляция трудного ребенка от сложившихся коллективов (класс, спортивная команда, кружок) заведомо обрекает его на установление и поддержание связей вне класса, на улице, во дворе. Так как ломка старого и формирование нового стереотипа обязательно предполагают создание новых условий, то очень важно знать условия, которые породили трудности (безнадёжность, вредные влияния окружающих, обстановка в семье), с тем, чтобы по возможности устранить их или изменить. Много ценных указаний, которыми можно воспользоваться при перевоспитании, содержится в учении А.А. Ухтомского о доминанте. Доминанта — это состояние нервной системы, стойкий, господствующий очаг возбуждения в мозге. Потребности, интересы, взгляды, установки личности физиологически представляют собой не что иное, как доминанту.

Само состояние трудновоспитуемости может быть рассмотрено с точки зрения учения о доминанте как засилье нежелательных отрицательно направленных доминант. Если обратиться к исследованиям, посвященным изучению направленности личности подростков, которые стоят на учете в детских комнатах милиции, проходят через приемники-распределители или же находятся в специальных школах и училищах, то оказывается, что у них гипертрофированы материальные, личные, чисто органические потребности (вкусно поесть, хорошо одеться и др.), духовные же потребности (познавательные, нравственные, эстетические) находятся на низком уровне развития. Та же самая направленность характерна и для интересов этих подростков (просто гулять, ходить в кино, на танцы, играть в карты). Их идеалы базируются на детективных романах и отрицательных примерах из окружающей среды. Такая направленность личности создает вполне определенные доминанты. Раз возникшие доминанты продолжают удерживаться даже в отсутствие раздражителя, создается своеобразное внутреннее состояние, которое как бы толкает подростка снова и снова совершать действия, связанные с доминирующим,

господствующим очагом. По закону торможения наличие этой сильно действующей доминанты тормозит проявление других, более благоприятных, положительных в педагогическом отношении. Подросток говорит о дурном, думает о дурном, он как бы глух к хорошим предложениям окружающих прочитать серьезную книгу, помочь другому человеку и т.д. Борьба с отрицательной доминантой очень трудно, так как она может усиливаться еще и за счет других возбуждений.

Однако если возникают одновременно две доминанты, то они взаимно угнетают друг друга и побеждает, как правило, более сильная. На этом и должна быть построена вся система перевоспитания трудных: в противовес возникшим дурным доминантам нужно создавать, вызывать у подростков иные - полезные, хорошие, укреплять, усиливать их до полного вытеснения ранее сложившихся. В связи с этим совершенно недостаточно, чтобы подросток оторвался от старых взглядов, потребностей, идеалов — следует заменить их новыми, чтобы новые вытеснили старые и заняли их место. Переключить его энергию с вредных путей на социально полезные, дать этой энергии новый, полезный с педагогической точки зрения выход, создать новые доминанты, найти пути приложения здоровой энергии — в этом заключается весь основной секрет успеха перевоспитания трудновоспитуемого.

Как мы уже говорили, действия, реакции человека зависят не только от характера внешних воздействий, внешних условий, обстоятельств. Внешнее всегда преломляется через внутреннее. Воспитатель может разъяснить подростку, как надо вести себя, ссылаясь на примеры хорошего поведения, пытаюсь вызвать укоры совести, желание исправиться. Однако все это может не принести и, как правило, не приносит желаемого результата, если воспитатель обращается к таким моральным качествам, которые не сформированы у учащегося. Так, апелляция к общественному мнению классного коллектива может не дать нужного результата, если он не дорожит этим мнением, игнорирует мнение соучеников, не подчиняется требованию класса.

И в то же время опора на такие мотивы, как потребность в сочувствии и защите взрослого, одобрении окружающих, потребность занять конкретное место в коллективе, создает необходимую положительную мотивацию подростка, благоприятные внутренние условия для перевоспитания, для замены старых привычек, взглядов, идеалов новыми. Большое значение имеет и учет психического состояния подростка в момент воздействия на него. Понимание внут-

ренных мотивов, побуждений очень существенно, но не всегда легко понять сложную мотивацию подростка. Он грубит, срывает урок, но мотивами в данном случае могут быть не желание оскорбить учителя, сломать, разрушить (а именно эти мотивы часто усматривают взрослые в подобных поступках и соответственно реагируют на них), а другие, очень типичные, характерные для подросткового возраста: желание выделиться из массы других подростков, утвердиться в коллективе, привлечь к себе внимание и т.п. Например, подросток остался на второй год. Сам по себе этот факт — травмирующий, малоприятный для любого, пожалуй, подростка, но каждый из них хочет пользоваться в коллективе вниманием и уважением. Хороший ученик добивается этого своими успехами, а как быть второгоднику? В этом случае используется то единственное преимущество, которое дает ему возраст, — силу: он начинает физически притеснять своих одноклассников, пытаясь завоевать этим путем их признание. Или трудные подростки вступают в конфликт с воспитателем, чаще всего в присутствии класса. Это делается с целью показать, что они могут делать то, что другие считают для себя невозможным. Тем самым подросток утверждает себя как личность. В таких случаях одним из способов перевоспитания может быть замена действия. Успех перевоспитания будет заключаться в том, чтобы найти такую задачу для подростка, которая давала бы ему возможность психологического удовлетворения (обеспечивала ему завоевание достойного места в коллективе, преодолевала его чувство ущемленности, способствовала проявлению его взрослости) и вместе с тем не была бы антиобщественной. Не всегда конкретное решение этой задачи бывает легким, но это — одно из средств эффективного перевоспитания.

Трудновоспитуемый ребенок обычно обнаруживает те или иные индивидуальные особенности характера. При этом крайне важно добиться от окружающих лиц понимания того, что трудность характера явилась результатом обстановки, неправильного подхода, что изменение отношения к подростку повлияет и на изменение его характера.

Успех перевоспитания зависит не только от того, имеет ли воспитатель ясное представление о недостатках подростка, которые требуется искоренить (недостатки, плохое можно обнаружить довольно легко), но, главное, от того, насколько ярко раскрыты, обнаружены положительные, здоровые моменты в его личности. Концентрация педагогических усилий вокруг здоровых, положительных сторон создает предпосылки для успешного перевоспитания. Констати-

рование достижений, стремление найти и указать подростку на то хорошее, что в нем есть, создание условий для успешной деятельности всегда дает значительно больший эффект, так как вызывает повышение жизненной энергии, настроения, работоспособности. Затрагивая положительное, здоровое, делая ударение на этом, можно в определенном отношении ослабить силу влияния отрицательных черт трудного характера. В воспитании и перевоспитании огромную роль играет учет потребности подростка в общении. Эта потребность, очень характерная для данного возраста, или не удовлетворяется, или, что еще хуже, удовлетворяется на улице, иногда людьми старшими, но распушенными, использующими его в своих корыстных целях.

Сложность перевоспитания трудных лежит не только в особенностях подростка, но и в особенностях личности, характера воспитателя. Отсутствие чувства меры у воспитателя (строгость и требовательность по отношению к одним и панибратство по отношению к другим) приводит или к взаимному недоверию, враждебному отношению между воспитателем и воспитанником, или к подрыву авторитета воспитателя. Но и в том, и в другом случае нарушается контакт, что затрудняет или делает вообще невозможным процесс воспитания. Подросток должен быть уверен, что воспитатель — его ближайший требовательный друг, что он может справиться с трудностями, найти выход из сложного положения, что ему можно доверить свои тайны, получить совет, поддержку.

УДК 34.013-053.6

© *Р.А.Бондаренко*

Диагностика эффективности патриотического воспитания молодежи

Проблема патриотического воспитания становится особенно актуальной в последнее время. Обсуждение, инициированное в декабре 2010 года на Государственном совете Д.А. Медведевым, показало значимость данной темы для современной России и ее будущего.

С точки зрения организации деятельности учреждений по работе с молодежью и общественных объединений особое значение

приобретает диагностика эффективности работы по данному направлению.

Представляется важным определить несколько ключевых моментов:

- диагностика эффективности патриотического воспитания должна носить системный характер как с точки зрения охвата различных направлений деятельности, так и с точки зрения временной перспективы;

- необходима диагностика как процессуальной, так и результативной стороны патриотического воспитания;

- рассматривая процесс патриотического воспитания, необходимо его анализировать как на уровне системы в целом, так и отдельных форм воспитательной работы;

- в качестве результата патриотического воспитания необходимо рассматривать, прежде всего, формирование соответствующей системы ценностей молодежи.

Для реализации указанных принципов нами предложен комплекс методик, разработанных по заказу департамента по делам молодежи, физической культуре и спорту Ярославской области. В указанный комплекс входят схема анализа деятельности учреждения (объединения), методика анализа документации на основе контент-анализа, схема анализа мероприятия в сфере патриотического воспитания, анкета по анализу деятельности учреждения (объединения) для участников, анкета на выявление уровня сформированности патриотических ценностей у участников объединения.

В предложенной схеме анализа деятельности учреждения (объединения) выделено 10 основных направлений, которые предлагается оценить (эксперту или в ходе самооценки) от 0 до 3. Полученные баллы суммируются, и получается численный индекс от 0 до 30, который позволяет оценить уровень эффективности патриотического воспитания.

При анализе документации учреждения (объединения) за основу предложено взять контент-анализ. В качестве смысловых единиц предполагается использовать патриотизм, патриотическое воспитание, гражданственность, гражданское воспитание, гражданин, патриот, родина, отчизна, отечество, Россия и однокоренные к ним.

При анализе мероприятия в сфере патриотического воспитания предлагается подробно рассматривать общие сведения, подготовку, ход, оценку и результаты мероприятия по разработанным показателям. Использование данной схемы позволит не только скоординировать подхо-

ды по оценке мероприятий, но и наметить возможные пути совершенствования, то есть сделать шаг по пути повышения эффективности патриотического воспитания.

В предложенных анкетах использованы различные типы вопросов, которые позволяют выяснить представленность патриотического воспитания в деятельности учреждения (организации), оценить воздействие на отдельных участников и молодежную аудиторию в целом; оценить эффективность воздействия отдельных мероприятий; сформированность понятия «патриотизм» у молодежи; состав и уровень сформированности патриотических ценностей, сделать предварительный вывод о степени их декларативности/представленности в поведении; степени индивидуальной активности в сфере патриотического воспитания и ее преобладающей форме у конкретного молодого человека и в рамках учреждения (объединения) в целом. Анкеты подразумевают как качественную, так и статистическую обработку.

Таким образом, предложенный комплекс методик позволяет оценить эффективность патриотического воспитания как количественно, так и качественно.

УДК 159.922.8

© Е.Н. Виноградова

Формирование субъектной позиции подростков в художественно-творческой деятельности в КВН

Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли дополнительного воспитания и в частности движения КВН в художественно-творческом воспитании современной молодежи; появлением потребности в разработке и внедрении современных технологий художественно-творческой деятельности; ограничением возможностей современных подростков в удовлетворении потребностей в самореализации на основе понимания своей значимости в социуме.

Анализ научных исследований и современной практики воспитания свидетельствует о том, что в настоящее время общий уровень формирования субъектной позиции подростков как развитие позитивного отношения к реалиям жизни вступил в явное противоречие с требованиями социума и запросами молодого поколения. Это определяет необходимость существенных изменений в подходах к

организации, содержанию, технологиям художественно-творческой деятельности в современных условиях.

В идее формирования субъектной позиции подростков с помощью игры КВН отражаются тенденции развития научного знания о субъекте, который соотносит знания о мире с ценностно-целевыми структурами, воплощенными в нормах и ценностно-смысловых образованиях личности (В.В. Знаков). Важно и то обстоятельство, что человек не рождается, а становится субъектом в процессе своей деятельности, общения и других видов активности. Субъект - это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности. Формируя субъектную позицию, человек воспринимает окружающую действительность не только как систему раздражителей, но, прежде всего, как объект действия и познания, а другие люди выступают для него тоже как субъекты (С.Л. Рубинштейн).

Субъектная позиция может рассматриваться как критерий личностного развития в связи с тем, что субъект - это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных (А.В. Брушлинский).

Исследованию различных аспектов формирования субъектной позиции личности посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Е.Д. Божович, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, В.П. Зинченко, И.С. Кона, В.В. Краевского, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Л.И. Новиковой, А.В. Петровского, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова.

Достаточно полно проблему формирования личностной позиции в деятельности и влияния деятельности на личностное развитие раскрыли М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Значимость педагогической организации формирования субъектной позиции подростков в процессе их социализации обоснована В.М. Басовой, А.В. Волоховым, А.В. Мудриком.

Исходя из этого, спектр социально-значимых качеств, которые необходимо формировать и развивать у подрастающего поколения, достаточно велик, это - справедливость, гуманность, толерантность, милосердие, трудолюбие, коллективизм и т. д. Современная педагогическая наука пытается определить и внедрить разнообразные средства, методы и формы по их формированию, но эффективность их еще далека от желаемой.

Поэтому мы считаем, что в современных условиях важно и необходимо сделать акцент в сторону формирования субъектной позиции у подростков как интегративной характеристики личности, сквозь которую развиваются и проявляются данные качества. Человек, являющийся носителем подобной позиции, соответственно будет обладать качествами, имеющими положительную нравственную и гражданскую окраску.

При несомненной значимости проведенных исследований, рассматривающих в основном только потенциал детских общественных объединений, для формирования субъектной позиции подростка, их результаты не используются в достаточной степени. Сфера дополнительного образования довольно широка и не упирается только в деятельность детских и молодежных общественных организаций. Существует огромный спектр программ и направлений дополнительного образования, потенциал которых еще не рассмотрен. Одним из таких направлений можно назвать игру КВН.

Она стимулирует их активность и раскрывает творческие способности, создает «ситуацию успеха», то есть, создавая положительный эмоциональный фон, предоставляя возможность отдохнуть и пообщаться, игра становится важным социально-педагогическим инструментом и работает на будущее. Участвуя в подготовке выступлений, примеряя на себя различные роли, относясь с юмором к трудностям окружающей действительности, общаясь друг с другом и другими командами, обмениваясь опытом, КВНщики больше, чем их сверстники, готовы и во взрослой жизни оставаться социально активными людьми.

Однако, на наш взгляд, недостаточно обоснованы условия эффективности формирования субъектной позиции подростка с учетом её сущностных и структурно-содержательных характеристик, не разработана модель, реализация которой способствовала бы позитивной динамике формирования субъектной позиции подростков в системе включения в художественно-творческую деятельность движения КВН.

Таким образом, в современном образовательном пространстве сложилась ситуация, для которой характерны **противоречия** между:

- потребностью общества в личности, стремящейся к духовно-нравственному росту, способной к проявлению ответственности за свой образ жизни, и недостаточной разработанностью в совре-

менной образовательной практике педагогических условий её формирования в условиях дополнительного образования;

- практической популярностью КВНовского движения в подростковой среде и недостаточностью научных обоснований его социально-педагогических ресурсов;

- необходимостью в социально-педагогическом сопровождении процесса становления субъектной позиции подростка и отсутствием методических рекомендаций по его обеспечению в условиях художественно-творческой деятельности в КВН.

Необходимостью найти пути разрешения указанных противоречий определяется **проблема** настоящего исследования.

В **теоретическом плане** – это выявление педагогических условий успешного формирования субъектной позиции подростка в художественно-творческой деятельности.

В **практическом плане** – это моделирование и реализация программы и системы художественно-творческой деятельности движения КВН (Детской лиги КВН) по формированию субъектной позиции подростка.

Возрастающая актуальность, теоретическая и практическая значимость проблемы определили выбор **темы** исследования: «**Формирование субъектной позиции подростков в художественно-творческой деятельности в КВН**».

Научная новизна исследования будет состоять в раскрытии сущности формирования субъектной позиции ее структурно-содержательных характеристик. Сущность формирования субъектной позиции подростка как устойчивой системы отношений к различным сторонам социальной действительности, проявляющейся в соответствующем поведении и поступках, теоретически обоснована и представлена с учетом основ становления личности. Предполагается рассмотреть субъектную позицию как объект педагогического исследования, цель и результат педагогической и художественно-творческой деятельности, выявить педагогические условия формирования субъектной позиции подростка, описать их реализацию в деятельности движения КВН. Новизна будет состоять в определении специфики воспитательных возможностей движения КВН в формировании жизненной позиции подростков. Ранее процесс становления и формирования субъектной позиции подростка рассматривался лишь с точки зрения участия ребенка в образовательном процессе или в деятельности детского или молодежного объединения или организации. Мы же

планируем не только рассмотреть процесс становления субъектной позиции подростка, но и разработать модель формирования субъектной позиции подростка, описывающую его взаимодействие с педагогом как основу целенаправленной организации системы художественно-творческой деятельности команды КВН.

Теоретическая значимость исследования будет обуславливаться его вкладом в разработку проблемы организации педагогической и художественно-творческой деятельности по формированию субъектной позиции подростка. Предполагается расширить существующие в педагогике представления о системообразующих принципах, методах и средствах формирования субъектной позиции подростка. Результаты исследования смогут служить теоретической основой для исследования специфики формирования субъектной позиции на других этапах возрастного развития, в иных социокультурных системах. Обоснованные педагогические условия формирования субъектной позиции подростка и средства их реализации позволят повысить теоретический и прикладной уровень подготовки организаторов работы с молодежью, педагогов дополнительного образования. Движение КВН будет рассмотрено как фактор становления субъектной позиции подростков, будут обоснованы основные понятия, принципы социально-педагогического сопровождения подростка – участника команды КВН. Разработаны основы деятельности движения КВН на базе образовательного учреждения или учреждения дополнительного образования.

Практическая значимость - будет определяться внедрением разработанной системы педагогической деятельности в практику деятельности существующих детских лиг КВН, а также в деятельность системы дополнительного художественно-творческого образования подростков. Также в ходе работы планируется разработать методические разработки: положения о детской лиге, программа деятельности детской лиги, методика подготовки сценария, методика подготовки команды КВН к игре, создание и деятельность команды КВН на базе образовательного учреждения или учреждения дополнительного образования. Данные разработки будут представлять интерес для педагогов-организаторов образовательных учреждений и педагогов-организаторов системы дополнительного образования подростков, организаторов работы с молодежью, а также специалистов работающих в сфере молодежной политики.

Библиографический список:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991.-580 с.

2. Знаков, В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия [Текст] // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В.Знакова, - 2005. – 304 с.

3. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст] : учеб. пособие для студ. / А.В. Мудрик. - М.: Ин-т практич. психологии, 1997. - 365 с.

4. Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования [Текст] : сб. науч. и метод. тр. Вып. 19 / под ред. Н.К.Сергеева, Н.М.Борытко и др. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. - 96 с.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. Т. 2 / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 328 с.

УДК 159.9;376-053.5

© Н. А.Волкова

**Из опыта работы с выпускниками детских домов
и школ-интернатов по программе «Социальная адаптация выпускников из числа детей-сирот
и детей, оставшихся без попечения родителей»**

Человек по-разному откликается на изменения в социальных условиях своего существования в зависимости от особенностей той непосредственной среды, в которой он существует. Адаптационные процессы идут постоянно, поскольку постоянно происходят изменения как вокруг человека, так и в нем самом. Под социальной адаптацией принято понимать "активное освоение личностью или группой новой для нее социальной среды", которая возникает либо в результате социального или территориального перемещения, либо при изменении социальных условий.

Непосредственной социальной средой личности могут быть различные социальные группы - семья, учебный или производственный коллектив, друзья и др. Для многих тысяч детей в нашей стране такой социальной средой становится детский дом. Многочисленные исследования последних лет показывают наличие серьезных и сложных проблем в социальной адаптации как выпускников, так и детей,

помещаемых в детский дом. Исходя из сегодняшних реалий, общество и воспитанники детских домов живут по двум совершенно разным социальным моделям. В этих моделях разное представление об успехе, счастье, карьере, финансах, взаимоотношениях между людьми. Эти две модели существуют параллельно, не взаимодействуя друг с другом по причине закрытости детских учреждений и отсутствия каналов коммуникации между детьми и обществом. Недостаток информации друг о друге порождает искаженное восприятие действительности, приобретая форму взаимных стереотипов. Именно стереотипы мешают выпускникам детских домов занять достойное место в обществе, так как в период пребывания в детском доме они привыкают к тому, что за них постоянно принимают решение другие, и считают, что так и должно быть по жизни.

К стереотипам общества по отношению к воспитанникам детских домов можно отнести стереотипы «чувства вины» и «потенциальная угроза». К стереотипам воспитанников детских домов по отношению к обществу можно отнести стереотипы «мир создан для меня» и «все равно у меня ничего не получится». Эти стереотипы вырастают в целые модели взаимоотношения общества и ребят: модель «социального иждивенчества», в соответствии с которой воспитанники детских домов относятся к обществу, и модель «социальной исключенности», в соответствии с которой общество относится к детям.

Стереотип «чувства вины» заключается в том, что воспитанники детского дома для общества – это предмет жалости. Те немногие представители общества, кто приезжает в детский дом, так и поступают: жалеют ребят, потакают их капризам, дарят им множество подарков, стараются сделать их жизнь счастливой, искренне полагая, что действуют эффективно. Так продолжается на протяжении всей жизни в детском доме. Стереотип «чувства вины» базируется на желании гостей детского дома заменить ребенку семью, близких, сделать его жизнь счастливой и – избавить его от любых напоминаний о реальном мире, избавить его от любой ассоциации с реальной жизнью, которая ему предстоит. Мотивом этого желания является мнение, что ребенок и так «хлебнул горя», настрадался от жизни в реальном мире и ему необходимо «подарить сказку», заставить забыть о реальности.

У ребят на основе выводов, сделанных ими после общения с гостями детского дома, откладывается логическая цепочка: «ко мне приезжают, мне дарят подарки, потому что меня жалеют, потому что

я сирота, потому что я из детского дома, для меня все делают так, чтобы мне было хорошо». Ребята воспринимают такое отношение к себе как норму и строят свое мнение об обществе на основе визитов отдельных его представителей, считая, что в обществе все «должны относиться ко мне точно так же, как и в детском доме». Таким образом, формируется стереотип «мир создан для меня», на основе которого развивается модель «социального иждивенчества». После окончания пребывания в детском доме дети живут по модели «социально-го иждивенчества». Однако общество меняет к ребятам, окончившим детский дом, свое отношение, которое построено на жалости. К ним предъявляются такие же требования, что и к остальным. Вот здесь и происходит расхождение между ожидаемым и действительным. Именно на этом этапе большинство выпускников детского дома «ломаются», видя, что прежняя модель социального поведения, по которой они жили многие годы, не действует, а о какой-либо другой модели у них отсутствует представление. Отсутствует понимание, что для того, чтобы чего-то добиться, нужно что-то делать и делать много. В результате воспитанники, не способные самостоятельно мыслить, принимать решения, не способные к труду, как физическому, так и интеллектуальному, не могут адаптироваться в обществе.

Стереотип «потенциальная угроза» заключается в том, что общество воспринимает воспитанников детских домов как будущих представителей преступного мира, алкоголиков, наркоманов, самоубийц, как потенциальную угрозу себе, своей «нормальной» семье, своим «нормальным» детям. Связано это с «двойными стандартами», по которым живет общество. Когда ребенок был маленький и воспитывался в детском доме – он предмет всеобщей любви и жалости. Этот же ребенок, но уже выросший, вызывает у людей страх и презрение. На основе стереотипа «потенциальная угроза» развивается модель «социальной исключенности», в соответствии с которой общество негативно относится к воспитанникам детских домов. Работодатели отказывают в принятии на работу, считая их отсталыми, потенциальными ворами, непрофессионалами. Общество отказывается иметь с ними дело, считая ребят асоциальными элементами. В результате круг замыкается. Каким бы воспитанник ни был образованным, клеймо детского дома и идущие рядом с ним стереотипы будут мешать найти работу и устроить свою жизнь, волей-неволей склоняя его к единственному «альтернативному» пути: наркотики, алкоголь, криминал, самоубийство. В результате у ребят формируется стереотип «все равно у меня ничего не получится», которым они руково-

дствуются по жизни. Стереотипы «мир создан для меня» и «все равно у меня ничего не получится» налагаются друг на друга и приводят к тому, что если воспитаннику не дают того, что он хочет, «просто так», говоря, что для этого нужно приложить усилия, то сразу включается стереотип «все равно у меня ничего не получится».

Каждого человека волнует судьба его детей, их будущая профессия и главное занятие, обеспечивающее моральное и материальное благополучие. Родители прилагают немало усилий, чтобы помочь ребенку решить эту, пожалуй, самую главную жизненную проблему.

А кто поможет тем, у кого нет родителей?

Воспитываясь в детских домах, подростки не готовы к самостоятельной жизни. Они не могут определиться в выборе профессии, испытывают проблемы личного характера, встречают трудности в создании семьи и очень часто, став взрослыми, отступают в жизни. С этой проблемой столкнулись многие учреждения профессионального образования. Основной поток детей-сирот продолжает свое обучение именно в НПО и СПО, так как выпускники школ-интернатов ограничены в свободе выбора учебного заведения, несмотря на имеющиеся льготы. Проблема состоит не только в том, чтобы поступить, но и в том, чтобы адаптироваться, удержаться в образовательном учреждении и научиться решать трудные жизненные ситуации.

Учитывая проблемы выпускников детских домов и школ-интернатов, в 2009 году была создана государственная программа «Социальная адаптация выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Данная программа осуществляется в отношении выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приемных детей, достигших совершеннолетия, путем оказания помощи в организации быта, получении образования, медицинского обслуживания, защиты их прав и законных интересов до достижения ими возраста 23 лет.

В последнее десятилетие в Ростовском педагогическом колледже все больше абитуриентов из числа выпускников детских домов и школ-интернатов, они становятся студентами всех отделений. В процессе обучения данная категория студентов испытывает разного рода трудности. Они находятся под опекой студенческого и педагогического коллектива, воспитателей общежития, классного руководителя, социального педагога, которые помогают им социализироваться и учиться в колледже. К сожалению, не все выпускники детских домов и школ-интернатов заканчивают Ростовский педагогический колледж. Одни уходят из него на I курсе, не преодолев первич-

ный процесс социализации, другие – по каким-то необъяснимым причинам покидают его со II курса, а третьи – получив профессию педагога, не находят применения своих знаний в жизни, часто меняют место работы, не уживаются с коллективом, не могут устроить личную жизнь.

Учитывая важность проблемы, мы приняли участие в программе «Социальная адаптация выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» для того, чтобы поддержать наших студентов-сирот в поиске решения возникшей у него личностной проблемы, а не решать эту проблему за них, опору делать на личные силы и потенциальные возможности студента. Для сопровождения взяли 10 студентов, выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

За год работы мы видим определенные результаты:

1. Ребята самостоятельно включаются в решение жилищных проблем. Для них стали понятны такие слова, как государственная регистрация, субсидия, приватизация и другие. Они пытаются создать по своим возможностям домашний уют, принимают участие в ремонте. Ищут пути решения ликвидации долгов за жилье, оставленных после смерти родителей. За год шесть человек отремонтировали свое жилье.

2. Пять человек в этом году заканчивают наше учебное заведение. Преодолев трудности первых лет, включаются в учебный процесс, справляются с учебными задачами, хорошо прошли педагогическую практику.

3. Если в первые годы учебы диспансеризация была для них обязательно-принудительной, то в настоящее время они понимают значимость медицинского обследования, знают, куда и к кому обратиться по вопросам здоровья.

4. Нами замечено, что при проведении общеколледжных мероприятий разной направленности они принимают в них участие: кто пассивное, кто активное. Некоторые студенты совершенствуют свои способности и достигли хороших результатов. Они стали участниками областных мероприятий самодеятельного творчества студентов НПО и СПО.

5. За годы учебы студенты стали общительнее, увереннее чувствуют себя в группе, у них больше становится друзей из полных семей. Некоторые поддерживают отношение со своим детским домом/школой-интернатом.

Однако не всё гладко, не всегда всё получается. Проблемы остаются, а именно;

1. Получив образование, студенты из числа детей-сирот не могут самостоятельно найти работу.

2. Не воспринимают критику в свой адрес, резко и даже агрессивно реагируют на нее.

3. Часто меняют место работы, так как склонны к конфликтам.

4. Требуют к себе снисхождения и очень часто спекулируют своим социальным положением, заявляют: «Ведь я – сирота...», а для работодателя это не является важным аргументом.

5. Не могут избавиться от социального иждивенчества.

6. У них очень низкие правовые знания; к сожалению, за помощью часто обращаются не к компетентным людям, а к друзьям, которые сами не владеют информацией.

7. Они имеют проблемы в создании семьи. Отсутствие жизненного опыта не дает им возможность создать крепкую семью. Девушки меняют спутников, часто становятся матерями-одиночками.

Над этими проблемами нужно работать для того, чтобы выпускники детских домов и школ-интернатов могли стать полноправными членами общества. Программа представляет для нас интерес, видя положительные результаты работы, радуешься за ребят, и хочется надеяться, что наша помощь и поддержка поможет им забыть трудные моменты в жизни и поверить взрослым.

Каждый из нас может своим вниманием поддержать большого ребенка-сироту в первых шагах самостоятельной жизни.

Библиографический список

1. Великанова, Л. Сирота с Казанского: О проблемах беспризорных детей [Текст] //Смена. -2000.-№11.- С.17-27.

2. Владимирова, Л. Дети и общество [Текст] //Грани общества.- 1999.- Август.- С.8-9.

3. Дементьева, И. Дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке [Текст] // Социальная педагогика.- 2003. №3. - С.69-72.

4. Красницкая, Г., Пронина, С. Социальное сиротство: причины и профилактика [Текст] //ОБЖ.- 2002.- №11. - С. 57-58.

5. Назарова, И. Возможности и условия адаптации сирот: В последующей жизни [Текст] // Социс. - 2001. - №4.- С.70-77.

6. Работа впустую: сирот не становится меньше [Текст] // Социальная педагогика. - 2004.- №4. - С.113-117.

7. Тростанецкая, Г. Социальные сироты в нашем обществе [Текст] // Социальная педагогика. - 2004. - №4. - С.3-8.

УДК 355 - 052

© М.Н.Гончаров

Формирование профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности

Подготовка высококвалифицированных офицерских кадров – одна из важнейших задач укрепления оборонной мощи государства. Происходящие в настоящее время преобразования в политической и экономической жизни России, ее социальной сфере, в образовании и, как следствие этого, пересмотр ранее существовавших подходов к подготовке военнослужащих для Вооруженных сил РФ выдвинули на первый план необходимость выработки новых требований к офицерским кадрам и к их профессиональной подготовке.

При этом на лидирующее место выходит практический аспект – способность выпускника военного вуза с первых дней службы самостоятельно и профессионально выполнять свои обязанности по должностному предназначению.

Сложившиеся формы и методы обучения не способствуют в полной мере реализации личностных потенциалов курсантов. В результате существующих подходов к организации учений и войсковых стажировок процесс формирования профессиональной ответственности проходит сложно и долговременно. Современное военно-профессиональное образование должно обеспечивать формирование профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности для более быстрой профессиональной готовности будущего офицера.

Формирование профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности позволяет зафиксировать объективно существующие противоречия, которые актуализируют проблему исследования:

– между процессом формирования профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности и недостаточной готовностью преподавательского состава обеспечить качественное педагогическое сопровождение;

– между необходимостью сокращения времени формирования профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности и недостаточностью разработки научно-методических основ данного процесса, его научно-методического обеспечения.

Выявленные противоречия обусловили постановку проблемы исследования: каковы педагогические условия и средства формирования профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности?

Этот процесс будет успешным при:

- обеспечении во время процесса военно-практической деятельности максимального и одновременно достаточного разнообразия видов профессиональной и социально-ориентированной деятельности, отвечающих требованиям программ учений и стажировок;

- обеспечении возможностей самостоятельного освоения курсантом социального пространства войсковой части, в которой он проходит стажировки (участвует в комплексных тактических учениях с боевой стрельбой), а также основных видов его профессиональной деятельности при обязательном педагогическом сопровождении этого освоения командирами частей и руководителями его стажировок;

- организации общей и индивидуальной педагогической помощи курсанту в период подготовки, прохождения и последующего анализа результатов учений и войсковых стажировок.

Изучение формирования профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности состоит в характеристике особенностей формирования профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности; в выявлении возможностей и разработке конкретных способов совершенствования формирования профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности.

Организация военно-патриотического воспитания учащихся – юношей через кадетскую деятельность

В «Концепции военно-патриотического воспитания молодежи» говорится: «...военно-патриотическое воспитание — многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины».

Несомненно, военно-патриотическое воспитание является одной из главных составляющих, формирующих готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению, готовность допризывной молодежи к военной службе. Основными задачами, которые ставит перед собой коллектив учителей и преподавателей кадетских дисциплин в этом направлении, являются следующие:

- Военно-патриотическое воспитание молодежи допризывного возраста.

- Улучшение физического и психологического здоровья молодежи допризывного возраста.

- Повышение качества знаний и навыков, необходимых для службы в Вооруженных Силах Российской Федерации.

Решению этих задач способствует система военно- патриотического воспитания обучающихся, разработанная в школе. Она ведется по нескольким направлениям.

1. Формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в общеобразовательной школе и в условиях детской общественной организации «Кадетское братство».

Данное направление раскрывается через содержание учебного материала на уроках, во внеурочной деятельности и через деятельность детской общественной организации «Кадетское братство».

Этот процесс построен на интеграции основного, дополнительного образования и воспитательной работы. Основными формами работы являются уроки, классные часы и классные собрания, сквозные программы, КТД. Все обучающиеся и кадеты изучают ис-

торию кадетского движения, историю МЧС, историю 63-го Угличского пехотного полка, имя которого носит наша школа. Особое место во внеурочной деятельности занимает изучение истории родного края, Ярославской области.

Много внимания уделяется проектно – исследовательской деятельности. В 2008 году угличане отметили 300-летие 63-го Угличского пехотного полка. Созданный в эпоху Петра Великого, по его Указу получивший имя нашего древнего города, полк прошел славный путь. Но так сложилось, что в 1917 году он был расформирован. И как было важно не утратить момент и вспомнить о подвигах солдат и офицеров полка, чтобы они вновь были не забыты, а стали примером мужества и стойкости для молодого поколения.

Именно эту цель преследовали администрация и педагоги МОУ СОШ № 5 г. Углича, когда обратились к Главе Угличского муниципального района Э.М. Шереметьевой с просьбой о присвоении школе почетного имени 63-го Угличского пехотного полка. В декабре 2008 года состоялась торжественная церемония, на которой одновременно с присвоением наименования 63-го Угличского пехотного полка школе вручили знамя с символикой полка. Все, кто присутствовал на этом мероприятии, были свидетелями великого события – из глубины истории, из векового забвения, в наши дни вернулась память о тех, кто ковал славу и мощь русской державы.

Теперь важно было, чтобы каждый обучающийся и кадет стал сопричастны к истории полка, поэтому было объявлено КТД, в ходе которого в конце учебного года в рамках творческого отчета прошло открытие музейной экспозиции, посвященной 300-летию 63-го Угличского пехотного полка.

Кроме этого, ежегодно кадеты старших классов участвуют в поисково-исследовательской работе «Вахта памяти», выезжают в составе областного клуба «Патриот» на места боевых действий и участвуют в раскопках, разыскивают по найденным материалам родственников погибших бойцов, изучают историю Великой Отечественной войны.

2. Для решения еще одной задачи военно-патриотического воспитания юношей в школе проводится массовая патриотическая и военно-патриотическая работа, организуемая и осуществляемая совместно с государственными и общественными органами и организациями, органами местной власти и управления, органами и организациями Вооруженных Сил, военкоматами и т.д. В этих целях в МОУ

СОШ № 5 разработана программа патриотического воспитания детей и молодежи на 2007-2012 гг.

Девальвация духовных ценностей оказала негативное влияние на общественное сознание молодежи. Все более заметна утрата молодым поколением традиционно-русского патриотического чувства. Особую опасность приобрели теории, разрушающие историческую связь поколений, отрицание достижений России в науке, культуре, искусстве, образовании, экономике. В этих условиях очевидна актуальность программы по патриотическому воспитанию, воспитывающая в молодых людях гордость за подвиги российских героев-защитников Родины, уважение к Вооруженным Силам нашего Отечества и желание защитить его интересы.

Каждый год реализации программы проходил под определенным девизом:

2007 год – «Я - гражданин России»

2008 год – «О доблести, о подвигах, о славе... 300 - летию 63-го Угличского пехотного полка посвящается»

2009 год – «Будущее в наших руках. Год молодежи»

2010 год – «Славься, мое Отечество! 65 лет Великой Победе».

Самостоятельно школе сложно вести такую большую работу.

Расширился круг субъектов социально – педагогического сопровождения кадетов.

МЧС	Областной военный комиссариат	УВД ЯО	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
ОПС №5, г.Углич	Военный комиссариат, г. Углич	ГОВД, г.Углич	Общеобразовательные школы и дошкольные учреждения г. Углича и Ярославской области
ГУ	Ярославское высшее зенитно-ракетное училище	ГИБДД, г. Углич	Центр «Гармония»
ГИМС	Детская поликлиника	ОАО «Угличмаш»	МЦ «Солнечный»
ПСС	Ветераны Великой отечественной войны, дети блокадного Ленинграда	Угличский индустриально-педагогический колледж	ДДТ
ЦВР	Участники боевых действий в горячих точках	Детские библиотеки	ДЮСШ
ВДПО			Ветераны образования

Взаимодействие социальных партнеров и школы координирует не только администрация школы, но и Управляющий совет.

В течение последних лет велась активная работа по развитию кадетского движения: увеличилось количество кадетских классов, расширился спектр дополнительных дисциплин, начали складываться новые традиции школы, обновившие ее воспитательную систему.

Традиционными стали такие мероприятия, как «Посвящение учащихся в кадеты и кадеты МЧС», волонтерские экспедиции и десанты, организована переписка и встречи с выпускниками школы, проходящими службу в рядах Вооруженных Сил России и проходящих обучение в военных учебных заведениях.

Кроме традиционных форм работы школа ищет новые. Одна из таких форм - кадетский костер «Наши победы – Великой Победе», который проводится в сентябре. В подготовке и проведении этого мероприятия принимают участие работники ГИМС, поисково – спасательной и противопожарной служб, ГИБДД и военного комиссариата г.Углича. На мероприятии приглашаются обучающиеся 4-х классов, воспитанники детских садов, родители, ветераны.

Особое место в образовании кадетов занимают практические занятия в осенних и весенних пришкольных лагерях: «Мастерская ценностных ориентаций», «Школа жизненного самоопределения», «Стратегия города Углича в моих жизненных планах». Занятия в этих лагерях проводят специалисты противопожарной службы, Государственной инспекции по маломерным судам, патрульно-поисковой службы, ветераны этих организаций, специалисты Центра занятости населения, медики, психологи.

Очень важным моментом работы с кадетами МЧС является смотр кадетской выправки, который проводится один раз в месяц. Выполнение требований Устава к внешнему виду кадета является очень важным фактором воспитания.

За последние годы вырос авторитет Совета командиров, который принимает решения и контролирует их выполнение в рамках Положения о классе кадетов и Положения о классе кадетов МЧС.

Нельзя не отметить деятельность средств массовой информации, творческих союзов, особенно работников культуры и искусства, соответствующих научных, молодежных ассоциаций, организаций, в той или иной мере направленную на рассмотрение, освещение и поиск решения проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества, работающих в тесном контакте со школой.

Результаты военно-патриотического воспитания в МОУ СОШ № 5 г. Углича отслеживаются и сотрудниками военного комис-

сариата г. Углича. По словам военкома Р.А. Сычева, «... наибольший процент выпускников школ, стремящихся пройти срочную службу и достойно отслуживших, – это выпускники школы №5. «Уклонистов» из выпускников МОУ СОШ № 5 в 2,5 раза меньше, чем по другим ОУ (за последние 3 года – 2 человека) Высокий процент от числа поступивших в военные учебные заведения также составляют выпускники школы».

Кадеты достойно выступают на мероприятиях различного уровня:

- 2008-2010 г.– победители областного смотра-конкурса «Ярославский кадет»;
- 2008г., 2010 г.- победители межрегионального слета военно-патриотических объединений «Юность. Отвага. Спорт»;
- 2005-2009 г. - участники областного финала детско-юношеской оборонно-спортивной игры «Зарница»;
- 2008-2009 г.- участники Всероссийской «Вахты Памяти» в составе Рыбинского поискового отряда;
- 2009-2010 г. - победители областной спартакиады по военно-спортивному многоборью среди учащихся 10-11 классов «Призывник России»;
- 2010 г. - победители областного смотра-конкурса кадетских классов «Юный спасатель-пожарный» на Кубок начальника Главного управления МЧС России по Ярославской области.

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

Таким образом, многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность всех субъектов образовательного процесса способствует результативному военно-патриотическому воспитанию юношей – кадетов.

Исследование готовности детских общественных организаций к взаимодействию с социальными партнерами

Социально-педагогические основы взаимодействия образовательных учреждений с детскими общественными организациями были разработаны еще в 1993 году Институтом общего образования (Е.В.Титова, Т.В.Грухачева) по заказу Министерства образования. В них определены перспективы разработки правовых, экономических, организационных и социально-психологических основ взаимодействия. Учеными были названы необходимые условия: договор, пример руководителей учреждений и лидеров детских организаций как «носителей» отношений взаимодействия, а также дана положительная оценка потенциалу партнерских отношений между ними. Был предложен механизм взаимодействия – программа взаимодействия. Однако мы считаем, что предложенные идеи обращены больше к подготовленным специалистам, имеющим педагогическое образование и высокую методическую компетентность, что не всегда соответствует реальным условиям жизни детских организаций. Их лидеры, как правило, молодые люди с неустоявшейся гражданской и этической позицией. Да и сами детские организации очень неоднородны на пути своего коллективообразования и поэтому могут по-разному участвовать во взаимодействии с социальными партнерами.

Взаимодействие часто выступает, по мнению С.Л.Паладьева, как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенный тип целостности, и таким образом может рассматриваться как механизм интеграции, в результате которой укрепляются взаимосвязи между элементами. В работах авторов интегративно-вариативного подхода (А.В.Золотарева, Т.Н.Гущина) нет прямого указания на ДОО в качестве возможного субъекта взаимодействия, однако их социальный статус позволяет считать их полноправным партнером среди учреждений культуры, социальной защиты, молодежной политики и органов управления.

Уровень развития детской организации окажет влияние на характер взаимодействия. Деятельность детского общественного объединения содержательно проходит три этапа: становления, развития и саморазвития (М.И.Рожков). На каждом из этих этапов ДОО будет

занимать разную позицию и по-разному участвовать во взаимодействии.

Мы полагаем, что варианты модели взаимодействия могут возникнуть также в зависимости от статуса детской организации: ДОО-ассоциация (городская, региональная, межрегиональная) и ДОО первичная (не имеющая коллективных членов, только индивидуальных). ДОО-ассоциация на этапе развития уже представляет интерес для партнеров, так как имеет большой человеческий ресурс (как правило, больше 100 человек), потенциал и разнообразие интересов. Первичная ДОО требует обычно больше времени для становления, а значит, и позиция поддержки, которую занимает организация-партнер, более прочно устанавливается в их отношениях. Необходимо вовремя и верно переосмыслить взаимоотношения, чтобы ДОО могла пойти по пути развития и саморазвития.

Среди детских общественных объединений Ярославской области было проведено исследование с целью выявить осознанность ситуации взаимодействия с социальными партнерами (чаще учреждением образования) руководителей и лидеров детских и молодежных общественных объединений. Среди ДОО и МОО два объединения-ассоциации, два первичных объединения. Из четырех объединений одно находится на стадии становления, 2 на стадии развития и одно на стадии саморазвития. Возраст участников объединений 12-18 лет, руководителей – 18-60 лет. Всего было опрошено 106 человек. Для нашего исследования мы замерили с помощью разработанной анкеты информированность о партнерах и отношение к взаимодействию объединения, участником которого является подросток или взрослый, и направленность ценностных ориентаций по методике оценки терминальных ценностных ориентаций (ОТеЦ) для подростков.

Нужно сразу сказать, что сфера общественной деятельности является приоритетной для 69 % обследованных; это показывает уровень самоопределения участников общественных объединений как высокий. В меньшей степени свои ценности реализуют активисты в семейной жизни (19%), в сфере обучения и образования (28 %), в сфере увлечений (36%).

Преобладающей ценностью у подростков выявлено духовное удовлетворение - 64% обследованных имеют по этой шкале высшие стены, и ни одного подростка не выявлено с низкими стенами. Молодые люди с высокими потребностями в духовном удовлетворении стремятся руководствоваться в жизни в первую очередь принципами

морали и нравственности и получению морального удовлетворения во всех сферах жизни. Такие люди считают, что главное в жизни – это делать то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Можно отметить, что такое удовлетворение приносит им в большей степени участие в общественной деятельности, так как подавляющее большинство ответило в анкетах, что планируют продолжать участие в деятельности своей организации.

Однако возрастной критерий показывает, что только 13 % младших подростков имеют высокие стены по данной шкале (19 % средние и высокие стены). Духовное удовлетворение становится приоритетом для большинства старших подростков (87% показавших высокую оценку), участников общественного объединения.

Для младших подростков ведущей становится ценность собственного развития (средний стен 7,5), что вполне соответствует педагогическим и психологическим наблюдениям. Это порождает высокую мобильность младших подростков в реализации своей активности. По шкале «Активные социальные контакты» младшие подростки также показывают высокие стены (средний 7,14), тогда как для старших подростков эта ценность стоит на 3-4-м месте.

Развитие себя занимает у членов ДОО и МОО вторую позицию, ей дали высокую оценку 55,5 % опрошенных подростков. Креативность также является значимой для 47,2% общественников. 36 % одной из ведущих ценностей отметили собственный престиж. Стремление к достижениям обнаружили 27,7% опрошенных. Высокое материальное положение является важным для 22 % подростков. Отметим, что сохранение собственной индивидуальности не характерно для молодых активистов: только 5 % отдали данной ценности высокие оценки и почти 20% выявили отсутствие стремления быть непохожим на других, подверженность влиянию общественных мнений, массовых взглядов и позиций, склонность в типичных ситуациях вести себя как большинство людей, не заботясь о сохранении своей неповторимости.

Анкетирование отношения к взаимодействию своего объединения с партнерами – образовательными учреждениями проводилось среди подростков и руководителей этих же объединений.

В целом подростки хорошо информированы обо всех направлениях деятельности своих объединений и считают главными направлениями обучение делу (58,7%) и организацию мероприятий (65,3%). Большинство из них (67,3%) участвуют в деятельности ДОО или МОО по личному решению. Подростки осознают возможности,

которые дает им объединение: развивать свои способности (78,5%), общаться с разными людьми (75,6%), организовывать полезные, интересные мероприятия (59,2%), общаться с интересными взрослыми (41,9%), принимать решения, которые улучшают жизнь в школе, микрорайоне, городе (37,4%), готовиться к будущей профессии (29,34). Последний показатель характерен для кадетов г.Углича. Если исключить их результат, то последняя возможность будет иметь значительно меньший уровень (12,3%).

Для понимания отношения подростков к взаимодействию своего объединения необходимо было выяснить их знание механизмов управления организацией и принятия решений. Так, из всех вариантов вопроса-предложения «Мероприятия объединения проводятся..» преимущество получил один: по решению всех членов организации (56,6%). Остальные варианты имели значения:

по общему решению руководства учреждения и организации;	38,47
по решению коллектива учеников (воспитанников) учреждения;	30,90
по решению руководителя организации;	22,18
по решению совета (правительства, правления) нашей организации;	21,63
по решению директора учреждения;	15,44

Можно предположить, что разнообразная деятельность объединения вызывает и разные подходы к принятию решения о проведении мероприятий. И всё же небольшая доля решений органов детского/молодежного самоуправления отражает, с одной стороны, слишком большое вмешательство взрослых в принятие решений, а с другой – мало ситуаций, в которых лидеры могли бы учиться вырабатывать коллективное решение и отстаивать индивидуальную позицию.

Способы реализации решений в организации совместных с партнерами мероприятий дают большее разнообразие для выполнения подростками социальных ролей. На вопрос-предложение «Для проведения мероприятий в каком-либо учреждении..» из шести вариантов были чаще других выбраны: создаются группы, ответственные за подготовку, - 72,7%; назначаются ответственные за подготовку, – 68,4%; имеется соглашение между организацией и учреждением о сотрудничестве – 51%.

Последняя цифра вызывает большое недоумение, так как опрос руководителей данных объединений показал, что ни у одного общественного объединения не имеется никакого документального соглашения о совместной деятельности или взаимодействии. В то же время подростки убеждены, что такое соглашение есть.

Почти 40% отметили, что проводятся переговоры с администрацией учреждения о помощи в подготовке мероприятий. По мнению

30 % ребят, руководители организации проводят всю необходимую подготовку. А 18% знают, что оказывают помощь взрослые, не являющиеся членами организации.

Следующие данные касались выбора подростками действий, которые им нравятся в общественной работе больше всего. Они коррелируют с выбором возможностей самореализации в ДОО/МОО и выбором приоритетных ценностей. Большинство опрошенных любят обучаться полезным навыкам и познавать новое (81,1%), придумывать проекты творческого характера (66,2%); участвовать в соревнованиях (51,6%). Принимать решения о проведении мероприятий считают интересным почти 43% ребят, выполнять поручения, которые им интересны, - 39,4%; участвовать в переговорах со взрослыми партнерами организации – 29,3%.

Позицию ответственности подростков за коллективную деятельность своего объединения в целом нельзя назвать сформированной. Здесь преобладает индивидуальная ответственность и индивидуальный выбор. На вопрос-предложение «Я участвую в делах...» 66,3% отметили вариант «в делах организации, которые мне интересны». В каждом деле организации участвуют только 23,9 %; в выполнении поручения, которое доверили, – 40,5 %; в соревнованиях, где можно победить, – 29,7 %; в конкурсах, которых участвует организация, – 35,9%; в разработке планов организации – 27,5%.

В этих ответах можно увидеть поле совместной реализации воспитательных функций общественных объединений подростков и образовательных учреждений, их партнеров. Кстати, реальными партнерами взаимодействия для ДОО и МОО выступают, по мнению подростков, чаще всего другие детские и молодежные организации из других школ, учреждений (58,5%). Однако есть и реальные возможности для взаимодействия внутри учреждения-партнера, так как ребята в 48% анкет говорят о помощи педагогов «нашего» учреждения, не состоящих в объединении; в 37,1% - директора или заместителей директора учреждения. Достаточно большой процент (25,4%) партнеров среди взрослых из других учреждений. Однако 46% видят партнерами сверстников из «нашего» учреждения; 45% - молодежь из нашего микрорайона, города.

Следует подчеркнуть, что очень разные результаты по некоторым показателям дают первичные организации и объединения-ассоциации, а также факт базирования ДОО или МОО в учреждении дополнительного образования, учреждении по работе с молодежью или в школе. Поэтому более подробный анализ даст более ясную

картину об информированности о взаимодействии участников детского общественного объединения.

Опрос руководителей детских и молодежных общественных объединений дополнил результаты исследования собственной проблематикой. По вопросам, имеющим одинаковые варианты ответов, что и анкете для подростков, можно увидеть сходство и различие в отношении к деятельности объединения.

Руководители так же, как и подростки, определяют главным направлением деятельности своего объединения обучение делу (89%) и организацию мероприятий (67%), хотя и отдают первому направлению приоритет (что объясняется их педагогической позицией). Кроме того, взрослые из объединений-ассоциаций указывают на еще одно важное направление работы – координация деятельности других объединений (56%).

По личному решению стали участниками и руководителями ДОО/МОО 40% опрошенных взрослых. Достаточно много других причин, по которым они приходят в общественную деятельность: по приглашению директора учреждения, где базируется объединение, – 40%, из-за изменения должностных обязанностей и по решению органов самоуправления объединения – по 10 %, по другим причинам – 40%.

Возможности, предоставляемые общественной деятельностью с детьми, взрослые осознают таким образом: общаться с интересными людьми – 80%, принимать решения, которые улучшают жизнь в учреждении (микрорайоне, городе) – 60%, развивать свои способности – 40%, реализовывать собственные убеждения, идеи – 30%, общаться с представителями власти – 20%.

Механизмы принятия решений о совместных мероприятиях взрослые оценивают отлично от подростков: по общему решению руководства учреждения и объединения – 60%, по решению всех членов организации – 50%, по решению совета (правительства, правления) нашего объединения -20%, по решению коллектива учеников (воспитанников) учреждения - 20%. Варианты «по решению руководителя объединения» и «по решению директора учреждения» не были выбраны, и это указывает на понимание взрослыми своей позиции в общественном объединении детей.

На вопрос-предложение «Для проведения мероприятий в каком-либо учреждении...» большинство взрослых указали: назначаются ответственные за подготовку (60%). Также были отмечены варианты: руководители организации проводят всю необходимую подго-

товку (30%), создаются группы, ответственные за подготовку, - 20%; проводятся переговоры с администрацией учреждения о помощи в подготовке мероприятий - 20%, имеется соглашение между организацией и учреждением о сотрудничестве – 20% (последний результат выявлен из анкет взрослых, недавно участвующих в деятельности объединения и не осведомленных о его документации).

Взрослые также единодушны с детьми в оценке реальных партнеров объединения. Это детские и молодежные объединения из других школ и учреждений (70%) и педагоги учреждения, в котором базируется объединение (80%), взрослые из других учреждений – 50%. Администраторов оценивают как партнеров общественного объединения 40 % взрослых. А вот подростков «нашего» учреждения видят помощниками только 20% опрошенных.

Информируется о деятельности детского общественного объединения в основном администрация учреждения, в котором проводятся мероприятия ДОО (70 %), работники учреждения (40%). Воспитанники знают о деятельности ДОО/МОО из информации на стендах в учреждении – указали 40% опрошенных, на регулярных информационных мероприятиях – 30%, благодаря участию в мероприятиях ДОО – 60%.

Руководителям задавались также вопросы о ресурсах, которые в первую очередь необходимы общественным объединениям. На первое место было поставлено финансирование (80%), на второе - помещение и материально-техническое оснащение (по 50%). Объединения также нуждаются в помощи в привлечении подростков в ДОО/МОО – 40%, в меньшей степени: в защите и продвижении интересов – 20%, в консультациях специалистов – 10%. А вот пользуются безвозмездно помещениями учреждения 100% опрошенных, материально-технической базой учреждения- 80%, методической базой и консультациями специалистов – 80%, информационными каналами учреждения – 60%, правами и системой поощрения воспитанников учреждения – 50%.

Итоги совместных мероприятий обсуждают руководители объединения и учреждения, считают 20% руководителей; обсуждаются совместно с участием представителей детских коллективов учреждения и объединения, по мнению 50%, после анализа результатов вырабатываются совместные решения о дальнейшем сотрудничестве объединения и учреждения – 50%, администраторы учреждения высказывают мнение о корректировке деятельности объединения – 50%, регулярно анализируются в объединении и приводят к выработ-

ке новых форм взаимодействия с учреждением – 50%. Таким образом, можно увидеть заинтересованность в продолжении взаимодействия со стороны администрации учреждений-партнеров.

УДК 378

© *А. В. Давыдов*

Подготовка специалистов к профилактической деятельности

В рамках изучаемой темы нами проводилась работа в двух направлениях – включение обучения профилактической деятельности в курсы дисциплин учебного процесса студентов очного и заочного обучения специальностей «Социальная педагогика», «Организация работы с молодежью», бакалавриата по направлению «Педагогика». Кроме того, профилактический компонент нами вводится в систему обучения бакалавриата в рамках ФГОС-3. Вторым направлением является обучение специалистов системы среднего профессионального образования Ярославской области профилактической деятельности в рамках курсов повышения квалификации, совместно с кафедрой профессионального образования Института развития образования.

В данной статье основной упор мы хотим сделать на описании второго направления нашей работы. Обучение профилактической деятельности проводится нами по блочно-модульной системе, предложенной ИРО. В рамках курсов повышения квалификации мы обучаем слушателей социальной проектной деятельности и технологии case-study.

Обучение этим технологиям является актуальным в рамках реформирования среднего и высшего образования, так как основой будущего образования является способностью к проектированию как одной из основных технологий. Социальное проектирование — это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. В отличие от проектирования таких объектов, при изменении которых не учитывается субъективный фактор, при проектировании социальных объектов этот фактор должен учитываться. Его учет во многом предопределяет специфику социального проектирования. Проектирование социальных процессов направлено на внесение изменений в социальную среду человека.

Оно в идеальной форме задает эти изменения, которые осуществляются последующей реализацией проекта. Мы пытаемся преодолеть два основных недостатка социального проектирования. Один недостаток – низкая проектосообразность (социальные проекты или утопичны, или подменяются социальными манифестациями), другой – потеря социальных параметров.

В проектной деятельности мы предлагаем использовать блочно-модульную систему их разработки, предполагающую циклическую модель, развивающуюся в течение времени – от разработки концепции до наращивания проекта. Метод case-study помогает проработать разнообразие ситуаций, возможных в профилактической деятельности по предложенной проблеме, и наработать свои «портфели» по выбранному направлению деятельности.

Суть кейс–метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности слушателей по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. В обучении с применением кейс–метода зона ближайшего развития расширяется до области проблемных ситуаций – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть для обучающихся основным, он становится естественным звеном, зоной его активного развития.

Процесс обучения с использованием кейс–метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения.

Сущность данного метода состоит в том, что учебный материал подается в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов.

Блоки и модули обучения содержат и теоретический курс по основам профилактической деятельности, социального проектирования, по консультированию семьи и детей; и практический модуль – где слушатели имеют возможность в составе микрогрупп разработать собственные социальные профилактические проекты на основе наработанных кейсов, защита которых является основанием получения свидетельства; и самостоятельная работа, в течение которой проис-

ходит сбор необходимой информации, аналитическая деятельность, подготовка проекта к защите, составление презентаций проекта и т.д. В настоящее время разработку проектов мы предлагаем делать на основе технологии case-study. В процессе деятельности слушатели имеют возможность проконсультироваться у преподавателя, получить необходимую помощь и недостающие материалы.

Защищенные проекты внедряются в реальную профилактическую деятельность средних профессиональных учебных заведений Ярославской области и успешно применяются на протяжении 4-х лет, принося реальные результаты по снижению процента подростков и молодых людей, вовлеченных в употребление ПАВ и другие негативные социальные проблемы.

Таким образом, применяемые нами технологии обучения специалистов профилактической деятельности могут быть использованы для повышения квалификации, переподготовки социально-педагогических, педагогических и других профильных кадров учреждений профилактической, реабилитационной, коррекционной направленности, обучения студентов очных и заочных отделений бакалавриата «Социальная педагогика» и других профильных направлений.

УДК 159.922.7

© Т.С.Лебедева, Л.Ф.Тихомирова

Эффективность формирования реабилитационного пространства для безнадзорных 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 росту числа безнадзорных и беспризорных детей. Резкое изменение ценностных ориентаций, происходящее в обществе, приводит к психологической дизадаптации подростков, которая проявляется в широком спектре отклоняющегося поведения подрастающего поколения (бродяжничество, детский алкоголизм, наркомания, токсикомания, нарушения норм морали, неправомерные действия) и приводит к безнадзорности детей.

По различным данным, беспризорных детей в России на сегодняшний день от 2 до 4 миллионов. Цифру же, определяющую количество безнадзорных детей, назвать невозможно; если принимать во внимание только данные Министерства внутренних дел, то это будут показатели на уровне нижнего порога. В Ярославской области к концу 2006 г. на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних состояли 663 подростка, в 2007 году – 190, а в 2008 году – 173 подростка. Уменьшилось число семей, находящихся в социально опасном положении, но цифры остаются еще высокими: 2006 год – 5041, а в 2008 году – 3917. За 2008 год удельный вес преступлений несовершеннолетних и при их соучастии в общей структуре расследований составляет 8,3%. Он выше, чем по Центральному Федеральному округу (6,6%) . В 2008 году рост подростковой преступности отмечен в Большесельском, Борисоглебском, Брейтовском, Гаврилов-Ямском, Некоузском, Некрасовском, Тутаевском муниципальных районах.

Преступления преимущественно совершают безнадзорные подростки. Безнадзорные дети – это те, у которых вследствие нарушения процесса социализации, как отмечают многие ученые, происходит деградация личности и наблюдаются различные отклонения в поведении. Для того чтобы восстановить нарушенные адекватные социальные связи ребенка с обществом, систему его ценностных ориентаций, необходимо создать систему социально-педагогической реабилитации, сформировать реабилитационное пространство для безнадзорных детей.

Научная база для разработки вопросов социально-педагогической реабилитации безнадзорных детей и подростков формировалась отечественными и зарубежными исследователями 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, Л.Т. Дулинова, Г.М. Иващенко, Ю.А. Клейберг, М.И. Рожков, В.В. Терехина, И.Ю. Тарханова, Б.Ю. Шапиро и др.) свидетельствует о том, что в последнее время активизируется работа по рассматриваемой проблеме.

На сегодняшний день ни в психолого-педагогической науке, ни в практике деятельности различных образовательных учреждений не разработана эффективная система такой работы и технология ее реализации, не разработана эффективная модель формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей в муниципальном районе с привлечением всех социальных институтов.

В то же время анализ практики показал, что наиболее сложной для педагогов, занимающихся в муниципальных районах решением проблемы профилактики безнадзорности, является осуществление взаимодействия с другими социальными институтами.

Оценка эффективности реабилитации детей в реабилитационном пространстве должна проводиться по следующим критериям:

1) социальный; 2) дидактический; 3) психологический; 4) воспитательный.

Показатели:

1) число безнадзорных, состоящих на учете в КДН и ЗП, число безнадзорных, прошедших реабилитацию в реабилитационном центре, число безнадзорных, совершивших правонарушения, число семей, находящихся в социально-опасном положении и воспитывающих детей, находящихся на учете в КДН и ЗП;

2) число безнадзорных детей, состоящих на учете в общеобразовательных учреждениях, показатели посещаемости безнадзорными детьми образовательных учреждений;

3) изменение личностных качеств безнадзорных, прошедших реабилитацию (ценностные ориентации, отношение к учебе, труду, изменение самооценки):

4) изменение личностных качеств безнадзорных, прошедших реабилитацию (ценностные ориентации, отношение к учебе, труду и др.)

Базой исследования явились отделы по делам несовершеннолетних и защите их прав территориальной администрации Дзержинского и Даниловского муниципальных районов. В результатах исследования представлены функциональные обязанности специалистов отдела, а также законодательные и нормативные акты, регламентирующие эту деятельность.

С целью выявления понимания сущности взаимодействия и его значения в социально-правовой защите детства, в том числе в сфере реабилитации безнадзорных детей, нами были опрошены 36 специалистов различных ведомств, являющихся субъектами системы социально-правовой защиты детства Дзержинского района г. Ярославля. Результаты опроса показали, что все специалисты (100% опрошенных) осознают важность и необходимость взаимодействия для повышения эффективности профилактической работы и реабилитации безнадзорных детей. Среди важнейших признаков взаимодействия в первую очередь были названы обмен информацией (85,7 %), согласованность проводимых мероприятий (73,3 %), наличие личных

контактов (64,2 %). Вместе с тем такие важнейшие признаки, как наличие общей цели и принятие взаимной ответственности за полученные результаты, выбрали немногие специалисты (26,7% и 19,6 % соответственно), что свидетельствует о недостаточном понимании сущности самого понятия «взаимодействие». Проведенный нами опрос также выявил наличие готовности специалистов к взаимодействию, так 91 % опрошенных заявили о намерении участвовать в совместных заседаниях субъектов профилактики и межведомственных рейдах. Вместе с тем, готовность проявлять инициативу и брать на себя организацию совместных мероприятий показали менее половины опрошенных (48,2 %).

Дальнейшее изучение мотивации проводилось с использованием методики **“Источники мотивации” Барбута-Сколл**. Леонард, Бивайс и Сколл предложили модель, интегрирующую взгляды различных учёных на мотивацию. В этой модели выделяются пять источников мотивации: 1) идущая изнутри; 2) инструментальная; 3) внешняя самоконцепция; 4) внутренняя самоконцепция; 5) интернализация цели.

Нами установлено, что основными мотивациями специалистов является инструментальная мотивация и внутренняя концепция Я. Это говорит о том, что основными мотивирующими факторами для них являются внешние осязательные результаты, такие как оплата, продвижение по службе, премии и т. д. Также такие специалисты внутренне ориентированы. Они сами устанавливают внутренние стандарты черт, компетентности и ценностей, которые становятся основанием для идеала Я. Впоследствии они мотивируются к такому поведению, которое подкрепляет эти стандарты и позволяет достичь более высокого уровня компетентности. Для них характерна высокая потребность достижения и внутренняя мотивация преодоления вызова. Но данный параметр скорее снижает эффективность взаимодействия, еще больше дифференцируя понимание проблемы специалистами различных ведомств.

Во-вторых, у опрошенных обнаружилось низкие показатели по внешней концепции Я. Это говорит о том, что для них не являются мотивирующими внешние источники: субъекты взаимодействия не ориентированы на других, не ищут у них подтверждения своих черт, компетентности и ценностей. Они не стремятся быть принятыми взаимодействующей группой.

Из всего вышесказанного можно сделать общий вывод о том, что представители различных субъектов системы профилактики рай-

она работают каждый как бы сам по себе и преследуют только ведомственные профессиональные интересы. Основой мотивации специалистов, вовлеченных в комплексный процесс профилактики, составляет удовлетворение собственных потребностей, а скорее потребностей своего ведомства.

В связи с полученными результатами нами были организованы «круглые столы», семинары для специалистов, осуществляющих социально-правовую защиту несовершеннолетних, с целью координации действий и корректировки программ реабилитации безнадзорных детей – в заседаниях приняли участие 18 специалистов субъектов системы профилактики, 22 представителя образовательных учреждений района.

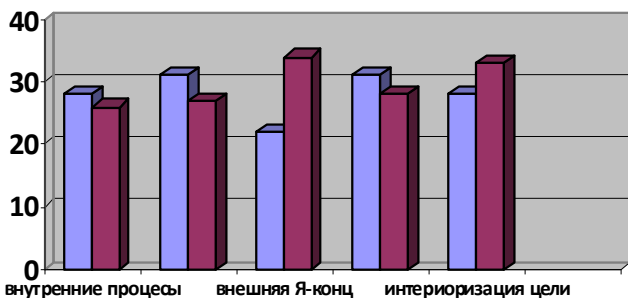
Тематикой данных мероприятий стали следующие вопросы:

- категория «взаимодействие» как научно-методическая основа организации совместного решения проблем оказания помощи семьям группы социального риска;
- пути развития взаимодействия субъектов системы профилактики Дзержинского района;
- организация информационного обмена между субъектами системы профилактики безнадзорности и правонарушений района;
- методы профилактической работы с семьями группы социального риска.

Результаты повторного опроса показали, что все специалисты (100% опрошенных) осознают важность и необходимость взаимодействия для повышения эффективности профилактической работы.

К важнейшим признакам взаимодействия отнесены: обмен информацией (97,2 %), согласованность проводимых мероприятий (81 %), наличие общей цели (76,5%), наличие личных контактов (58%), принятие взаимной ответственности за полученные результаты (47%). Как видим, значительно возросло осознание целевого единства взаимодействия (с 26,7% до 76,5%) и принятия взаимной ответственности за полученные результаты (с 19,6 % до 47%).

Повторный опрос также выявил рост готовности специалистов к взаимодействию, так 100 % опрошенных заявили о намерении



участвовать в совместных заседаниях субъектов профилактики и межведомственных рейдах, в повышение готовности проявлять инициативу и брать на себя организацию совместных мероприятий (с 48,2 % до 76,5%).

Рис. 1. Сравнительный анализ источников мотивации специалистов

Как видно из гистограммы 1, в ходе эксперимента по организации системы взаимодействия субъектов профилактики произошёл существенный рост важнейших показателей взаимодействия – внешней ориентации (на партнера) и интериоризации цели, что, на наш взгляд, свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Таким образом, эффективными организационно-педагогическими условиями формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей являются реализация механизмов взаимодействия социальных институтов, занимающихся реабилитацией безнадзорных детей и подростков, а также организация их деятельности на основе интегративно-межведомственного подхода.

УДК 374:378-052

© Е.Н. Лекомцева

Клубная деятельность как фактор профессионального самоопределения студентов

Новое поколение стандартов высшего профессионального образования призвано стать основой осуществления, с одной стороны, фундаментальной психолого-педагогической подготовки для обеспе-

чения готовности выпускника к творческому решению сложных проблем, поиску и реализации инновационных решений в профессиональной деятельности, и, с другой, сформировать у него практико-ориентированные компетенции, необходимые для эффективного решения типовых, стандартных, повседневно решаемых профессиональных задач. Выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «Бакалавр» должен обладать компетенциями, необходимыми для успешного осуществления им учебно-воспитательной, социально-психологической, социально-педагогической, научно-методической, культурно-просветительной и организационно-управленческой деятельности.

Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий. Сложность вхождения в профессию заставляет подумать о новых путях профессиональной подготовки студентов. Без профориентационной работы в вузе, без специально организованной работы по самопознанию, формированию у студентов уверенности в своих силах невозможно подготовить творческого, компетентного специалиста с адекватной профессиональной идентификацией.

Обучение, создающее условия в основном для развития познавательной сферы в ущерб ценностно-эмоциональному восприятию мира, ведет к одностороннему формированию специалиста со "знаниевым мышлением", эрудированного, но не компетентного человека.

Большое значение для профессионального становления имеет формирование у студентов деловой направленности, которая проявляется в умении выбрать свой способ общения, свои ценности. Условия для развития творческих способностей, для общения, самовыражения и самоутверждения учащихся создает клубная деятельность, которая, кроме того, предоставляет студентам возможности для отдыха и удовлетворения своих гедонистических потребностей.

Клуб (англ. club) – общественная организация, объединение людей, связанных общими интересами (научными, политическими, художественными, спортивными и т. п.) Клубная деятельность организуется как фронтальная, групповая и индивидуальная.

Фронтальная клубная работа - это крупные студенческие акции, организуемые по инициативе самих студентов при условии их добровольного участия в них (праздники, смотры, ярмарки и др.).

Групповая - это деятельность различного рода клубных объединений (научных, политических, художественных, спортивных).

Индивидуальная клубная работа в условиях вуза организуется чаще всего не самостоятельно, а в рамках фронтальной или групповой деятельности (репетиция номера для концерта, консультация по разработке проекта, доклада на конференции.).

Клубные объединения разнообразны: собственно клубы, студии, общества, студенческие лаборатории. Каждое из них имеет свои особенности, но все они добровольные объединения учащихся по интересам.

Клубная деятельность имеет фасилитирующее значение по отношению к познавательной.

Клубные объединения – это, чаще всего, объединения разновозрастные, но поскольку все участники объединены одной целью, то создается мотивационное поле социального взаимодействия (Л.В. Байбородова), и они быстро находят контакт друг с другом. Студенты старших курсов помогают первокурсникам адаптироваться к новым условиям. Наличие мотивационного поля социального взаимодействия позволяет студентам корректировать свое поведение и деятельность на основе анализа собственных действий. Поддерживается тенденция принятия других. Присутствует эмоциональная поддержка и взаимное доверие. Происходит объединение действий каждого в общем деле. Умения согласовывать свои действия с действиями других, ставить общие цели, решать поставленные задачи крайне важны для успешного протекания процесса профессионального становления.

В истории развития менеджмента качества есть уникальный опыт создания условий для обучения и поощрения персонала, который может быть использован для повышения эффективности процесса профессионального самоопределения студентов - Кружки качества (QC), которые позволяют улучшить моральный климат среди членов группы, способствуют развитию чувства собственного достоинства каждого и созданию отношений между всеми членами кружка, основанных на уважении и человечности. Кроме того Кружки качества создают условия для повседневного роста, развития творческих способностей человека.

Отец знаменитых Кружков качества (QC) профессор Каору Исикава сформулировал 10 принципов, на основе которых организу-

ется деятельность этих кружков. Анализируя и интерпретируя эти принципы в контексте заявленной темы, мы предлагаем следующие:

- добровольность участия;
- регулярность собраний;
- деловая активность и непрерывность функционирования;
- атмосфера новаторства и творческого поиска;
- конкретность решаемых проблем;
- взаиморазвитие;
- выявление, изучение и оценка проблем в ходе обсуждения.

Кружки качества – это добровольные объединения работников организаций различного уровня и разных областей деятельности, собирающиеся в свободное от работы время с целью поиска мероприятий по совершенствованию качества. Обычно такие кружки имеют свои девизы («Думай о качестве ежеминутно», «Качество решает судьбу» и т. п.). Образ мышления, ориентированный на процесс, позволил ликвидировать разрыв между процессом и результатом, между целями и средствами и между задачами и показателями и помогал участникам кружков непредвзято воссоздавать целостную картину.

Альтернативой кружков качества в вузе могут быть, например, студенческие научно-исследовательские лаборатории, работа в которых позволяет погрузить обучающихся в активное контролируемое общение и нестандартные ситуации, где они могут научиться взаимодействовать с другими людьми и проявить себя. А это развивает инициативу, способствует активному профессиональному самоопределению молодых людей, их адекватному вхождению в социум.

В научно-исследовательских лабораториях меняется позиция педагога. Если во время лекции доминирует эмоциональное воздействие преподавателя, преобладает односторонняя коммуникация, то занятия в лаборатории строятся на основе партнерского общения, доминируют субъект-субъектные отношения, преобладает двусторонняя коммуникация, постоянная рефлексия того, что происходит в группе. Результатом постоянной рефлексии у всех участников процесса во время и после проведения занятий является умение отслеживать "себя" на интеллектуальном и эмоциональном уровне. Отношение человека к самому себе является ключевым моментом в понимании феномена самоопределения и в значительной степени зависит от его отношения к окружающим и окружающих к нему. Проблема профессионального самоопределения не может быть разрешена в отрыве от проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром.

Интерпретируя японский опыт организации обучения, поощрения, улучшения морального климата в коллективе, выделим особенности, учёт которых, на наш взгляд, повысит эффективность студенческих клубов:

1. Наличие плана работы.
2. Переход от пассивного участия в работе к активному.
3. Внимание воспитанию самостоятельности, чувства ответственности и умения принимать решения.
4. Коллективная деятельность (взаимодействие в рамках решения конкретной проблемы студентов разных возрастов, способностей, уровня подготовки. Высокой эффективности при этом можно достичь только в случае правильного распределения заданий, поручений между членами группы и взаимопомощи в работе).
5. Добровольное участие.
6. Применение эффективности методов решения поставленных проблем.
7. Работа над актуальными проблемами.
8. Взаимный обмен опытом (например, в Японии проводятся конференции по обмену опытом между кружками качества в рамках фирмы, региона, страны по практическому выполнению поставленных задач, по углублению знаний участников этих кружков. Публикуются результаты работы кружков качества. Подобного опыта, утверждает М. Имайдзуми, нет нигде в мире).
9. Творческая работа и работа, требующая высокого интеллектуального уровня.
10. Осознание решаемой проблемы.

УДК 374.72;373-053.6

© П.В.Луппова

Школа актива как фактор профессионального самоопределения старшеклассников

Профессиональная трудовая деятельность, которой предшествует правильный выбор, один из важнейших факторов, определяющих успешного современного человека.

Профессиональное самоопределение – процесс, который охватывает весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой

деятельности [1]. Именно юность является важнейшим периодом профессионального самоопределения. В старшем школьном возрасте идет интенсивное развитие мотивационной сферы личности, определение внутренней позиции, становление морального сознания и самосознания.

Основной задачей старшеклассников-выпускников является выбор профессии. Но проблема в том, что они слабо ориентируются в научных основах профессионального самоопределения. Большинству юношей и девушек не хватает общих знаний психологии личности, им трудно разобраться в своих интересах, способностях, качествах, чертах характера. В 9-11 классах предметом внимания учащихся должны быть профессионально значимые качества. Необходимо практиковать в школе активные формы работы, которые могут дать старшекласснику представление о своих способностях, интересах, потребностях. Но, к сожалению, 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. Педагоги не всегда умеют инициировать активность школьников, и воспитательная работа часто носит формальный характер.

Среди множества форм эффективной организации процесса профессионального самоопределения старшеклассников особое место занимает школа актива, приоритетными задачами которой являются формирование образовательных потребностей старшеклассника и оказание помощи в осознании воспитанниками своих способностей и возможностей дальнейшего профессионального и жизненного самоопределения.

Школа актива «Лидер» г. Кирова как форма организации деятельности детей имеет определенную концепцию, представленную в проекте (уставе, положении) и образовательной программе, комплекс учебных программ, предусматривающих три ступени обучения, четко обозначенные условия набора и обучения. В специально организуемой в «Лидере» творческой деятельности моделируются общественные отношения на принципах свободного выбора, творчества, самоактуализации личности. У старшеклассников появляется возможность серьезно обратить внимание на себя, на собственные возможности, проанализировать и в чем-то откорректировать личные качества, свои действия.

Организация и проведение различных мероприятий позволяет каждому старшекласснику пережить чувство радости от достигнутого успеха. Именно успех придает силы, веру в возможность преодоления любых препятствий, создает основу для формирования адекватной самооценки. Подготовка к выступлению на сцене позволяет развивать и корректировать такие качества, как ответственность за личный и коллективный результат деятельности, организовывать совместную и собственную деятельность, умение вести себя в условиях конкуренции – все это помогает четко осознать поставленные перед собой цели, создает основу для формирования истинного знания о себе. Если старшеклассник выступает в роли активного организатора и участника деятельности, то в результате формируется активная, деятельная личность. Включенность в деятельность приводит к тому, что старшеклассник под влиянием этой деятельности изменяется. Он уже не пассивный объект воздействия педагогов, он должен активно влиять на окружающих людей и обстоятельства.

Приоритетными формами работы в школе актива «Лидер» являются групповые, когда каждый принимает участие в работе. Старшеклассники учатся планировать, приходить к соглашению и, наоборот, отстаивать свою точку зрения. Работая в микрогруппах, ребята учатся общению: как правильно вести беседу, устанавливать контакт с людьми разных характеров, темпераментов, планировать и анализировать свою деятельность. Для старшеклассников очень важно мнение окружающих о них, поэтому они стремятся понравиться, строят свое поведение в соответствии с ожиданиями группы. Работа в группе требует самодисциплины, контроля всех процессов, совершенствование личностных качеств.

Взаимодействие педагогов, комиссаров, методистов и учащихся «Лидера» основано на отношениях сотрудничества, наиболее отвечает ожиданиям старшеклассников и создает условия для проявления инициативы.

Образовательная программа построена так, что участник лидерской школы не только осваивает некоторую сумму знаний, умений, навыков и нарабатывает первоначальный опыт организаторской деятельности, но и участвует в последствии, продолжает расширять собственные умения, навыки и опыт деятельности в стажерской практике, выполняя роль ретранслятора полученных знаний в своем образовательном учреждении. Отработка приобретенных в «Лидере» знаний, умений и навыков в своем образовательном учреждении старшеклассниками – это возможность самопознания и само-

стоятельной деятельности. Старшеклассник ставится в такие условия, при которых он вынужден проявлять волевые усилия для решения возникающих проблем, что формирует готовность к преодолению трудностей, используя самовнушение, самонаблюдение, самоотчет, самоприказ и как итог самоконтроль и самоанализ, которые являются внутренними ресурсами профессионального самоопределения.

Большое значение для профессионального самоопределения старшеклассников имеет формирование у них деловой направленности, которая проявляется в умении выбрать свой способ общения, свой вид деятельности, свои ценности. Формируется активная жизненная позиция, появляется стремление развивать способности к различным видам деятельности.

Программа школы актива «Лидер» сочетает в себе учебную и досуговую составляющие. Так, *учебные программы* направлены на развитие познавательных интересов учащихся, создание условий для раскрытия их творческого потенциала в избранном виде деятельности. Они призваны помочь сформировать систему интересов, которые в жизни и социальном развитии выполняют две важные функции: во-первых, интересы являются внутренними социальными стимулами, которые побуждают к определенным действиям, в том числе к саморазвитию, самообразованию; во-вторых, сближают со сверстниками, с другими людьми, с обществом. Активные и устойчивые интересы обычно перерастают в склонность – стремление заниматься определенной деятельностью, стремление совершенствоваться в ней.

Досуговые программы предполагают решение комплекса задач, связанных с формированием культуры свободного времени: вовлечение учащихся в соревнования, праздники, конкурсы, игры. Это предполагает также направленность личности на различные социально значимые ценности и формы. К числу вероятных возможностей досуговых программ можно отнести установку на соблюдение нравственных общечеловеческих ценностей, социальную активность, самосовершенствование, установку на себя и других людей.

Все виды деятельности, организуемые в «Лидере», способствуют развитию интеллектуально-познавательной сферы личности учащихся (теоретические и практические занятия), формированию духовности (вечерние огоньки), социальной активности, развитию творческих способностей, коммуникативности, умению организовать досуг (творческие вечерние дела).

Выпускник школы актива, уходя, стремится создать что-то новое на месте работы, учебы и т. д. Эти люди, имеющие опыт организации творческой деятельности, испытывают потребность участвовать в ней.

По данным опроса, участники школ актива более осознанно подходят к выбору будущей профессии, они склонны к творческому характеру профессии, желают приносить пользу обществу, хотят развить свои способности в различных областях, в то время как старшеклассники, не участвующие в сборах школ актива, отдают предпочтение лишь социальной престижности будущей профессии и заработной плате.

Старшеклассники, активно участвующие в общественной жизни, имеют большой опыт в осуществлении социальных проб, более обдуманно подходят к вопросу выбора профессии, занимают активную жизненную позицию, у них появляется стремление работать над собой, самосовершенствоваться, развивать способности к различным видам деятельности, добиваться успеха.

Таким образом, условия, создаваемые в школе актива, а именно: взаимодействие педагогов и учащихся на основе отношений сотрудничества; снятие жесткой регламентации в деятельности старшеклассников; создание ситуации выбора в деятельности через использование многообразных форм работы (приоритет групповым и парным формам работы); предоставление возможности самостоятельно решать возникающие проблемы, выходить из сложных ситуаций; предоставление возможности индивидуального продвижения к поставленной цели – могут выступать фактором профессионального самоопределения старшеклассников.

Библиографический список

1. Жуковская, В.И. Психологические основы выбора профессии [Текст]. – Минск: Народная асвета, 1978. – 112с.

© А.А. Люкманов

Подготовка специалистов к работе с НМО по технологии STREETWORK

Независимо от уровня развития общества и современных технологий остается неизменным принцип формирования молодежных групп. Они формируются на свободном социальном пространстве ради непосредственного общения между собой, где чувство собственного достоинства («мы») является главным и осязаемым.

Возникновение и бурный рост молодежных субкультур и групп, их многообразие по форме и предмету деятельности, заметная активность и реальное воздействие на ход событий в стране и в мире, а также весьма противоречивые оценки и суждения в их адрес вызывают необходимость научного осмысления данного явления с дальнейшей выработкой практических методов работы с ними.

Формирование ценностей молодежных субкультур в большей степени зависит от влияния многих факторов, разнообразия или некоторого противоречия различных образов поведения. Несформированная система ценностей под воздействием различных факторов приводит молодого человека в ту или иную субкультуру, причем, как правило, на это влияют его психологические особенности и условия воспитания (среда).

Молодежные субкультуры и другие формы организации неформальных групп молодых людей могут являться катализатором склонности к девиантному или деликвентному поведению, но не являться истинной причиной. Мы считаем, что отсутствие адекватно организованного воспитательного процесса в семье группы риска, отсутствие определенной деятельности в местах сбора молодежи в определенных случаях вынуждают молодых людей уходить от конфликтных и психологически опасных ситуаций в «мир», где им становится намного комфортнее. Молодежь стремится уйти от реальности с помощью альтернативных способов проведения досуга, взаимодействия с неформальными группами и молодежными субкультурами и различного рода аддикций.

В роли социализирующего и воспитывающего социального института может выступать уже не семья и школа, а микросоциум, в котором находится молодежь.

Некоторые молодые люди склонны к асоциальным идеям, действиям и взглядам, по психическому состоянию готовы к крайностям, подражанию авторитетам, некритическому восприятию контркультур и девиантному поведению.

С учетом специфики организации неформальных молодежных групп появилось новое направление социально-педагогической деятельности Стритворка (Streetwork). В конце 90-х гг. XX века в Европе появляются первые специалисты по интеграции в общество молодых переселенцев от 14 до 26 лет. Так, в Германии добавился проект «Социальная работа с молодыми переселенцами».

Стритворк образовался при поддержке Управления по делам молодежи, и первые три года проект финансировался из средств Федерального административного ведомства.

Специалисты отмечали возросшее количество случаев проявления эксцентричного поведения молодых иммигрантов в общественных местах, нежелание идти на контакт, склонность к насилию, злоупотребление сильнодействующими наркотиками. Отдельные улицы и парки рассматривались полицией как «горячие точки». Все это влияло на общественное мнение и самих иммигрантов, в особенности в местах временного проживания переселенцев, что приводило к частым жалобам населения.

Изучая корни стритворка, первый опыт мобильной социальной работы отметили в США, когда ряд энтузиастов, устанавливая контакт с молодежными группировками на улицах крупных городов и местах скопления «тусовок», организовывал деятельность для социальной помощи и адаптации. Таким образом, социальная работа переместилась из различных центров и ведомств, консультационных пунктов непосредственно на улицы к неблагополучной молодежи.

Основываясь на ключевых проблемах, таких, как увеличение числа бездомных среди молодежи, не имеющей ни работы, ни профессии, ни соответствующего жилья и склонной к противоправному поведению, к наркомании и проституции, государство прибегло к быстрому распространению социальной работы на улицах практически на всем европейском пространстве.

В настоящее время мобильная социальная работа в Европе встречается в самых разнообразных формах:

- предоставление молодым людям различных возможностей альтернативного проведения свободного времени;
- организация спортивных мероприятий, представляющих собой контролируемые формы агрессии;
- работа так называемых “автобусов любви” на вокзалах, где собирается большое количество наркоманов и проституток, и т. д.

В социальной работе с молодежью специалистами учитывались особенности мужской и женской агрессии. Исследователями отмечается опыт организации деятельности социальных работников по "сублимации" агрессивности в молодежной среде, понимаемый как определенный способ ее преобразования в целесообразную и контролируемую адаптивную форму.

Одним из важных направлений в мобильной социальной работе является апробация новых методов поддержки девушек и молодых женщин, оказавшихся в кризисных ситуациях. Эти новые методы способствовали снятию табу и разоблачению имеющихся сексуального насилия в семье.

Для них организуются приюты, позволяющие женщинам находить временное пристанище, реагировать на необходимость своевременного вмешательства в кризисную ситуацию и создавать новые формы социальной работы.

«**Streetwork**» (Стритворк) от англ. «уличная работа» - это форма социальной работы, которая ведется в полевых условиях. От других форм социальной работы она отличается тем, что все происходит в естественной среде клиентов, то есть в местах молодежных «тусовок» (на улицах, в клубах, в парках).

Внимание «стритворкеров» сосредоточено на многих социальных группах. Это - наркоманы, бомжи, проститутки, а также радикальные молодежные субкультуры, такие как скинхеды, футбольные фанаты и шатающиеся без дела на улицах дети и другая молодежь. Работники в области «Streetwork» пытаются предоставить этим людям любую помощь, они хорошо знают их нужды и сотрудничают с государственными учреждениями.

Цель деятельности: установить позитивный диалог с участниками различных социальных групп, нуждающихся в помощи и поддержке и в силу различных причин избегающих адресно обратиться к специалистам.

Задачи специалиста Streetwork:

- предоставляют информацию, консультации, межведомственное посредничество, сопровождение;
- поддерживают желания и интересы молодежи;
- транслирует интересы молодежи;
- образуют связующее звено между молодежью и существующими предложениями по оказанию помощи;
- помогают преодолеть страх обратиться за помощью;
- выступают против самоизоляции молодежи, изоляции и стигматизации со стороны общества.

Сущность мобильной социальной работы связана с необходимостью профилактики, поддержки и контроля части молодежи, которая сама по себе не склонна обращаться ни в молодежные центры, ни в консультационные пункты и вместе с тем предрасположена к проявлению девиантного поведения и агрессивности. Как правило, к ним можно отнести молодежные сообщества, имеющие антисоциальную направленность деятельности. Принцип мобильной социальной работы состоит в установлении взаимоотношений и взаимодействий, чтобы проникнуть в мир молодежи, склонной к правонарушениям.

На индивидуальном уровне «стритворк» формирует у данной молодежи:

- Укрепление уверенности в себе, способность решать свои проблемы самостоятельно.
- Расширение возможностей самостоятельных действий.
- Стрессоустойчивость и иммунитет к проявлениям антисоциального поведения.
- Стабилизацию и развитие личности.

На уровне социального поведения:

- Улучшение социальной коммуникации.
- Участие в общественной жизни.
- Конструктивное решение конфликтных ситуаций.
- Личную ответственность и самоорганизацию.

В процессе разъяснительной деятельности (консультациях) на первом плане стоят следующие проблемы:

- Поиск работы.
- Помощь в поиске места учебы, работы, а также школьных мест, подготовительных профессиональных мероприятий и курсов.

- Разрешение конфликтов с полицией и юстицией.
- Консультация, посредничество и сопровождение несовершеннолетних к специалисту по защите их прав.
 - Взаимодействие с лицами, несущими ответственность по оказанию помощи поднадзорных.
 - Профилактика наркотизации.
 - Консультации, содействие и сопровождение к врачу наркологу.
- Сопровождение в отделения детоксикации.
- Медико-социально-психологическая помощь молодежи, проходящей детоксикацию.
 - Помощь и консультация в разрешении финансовых проблем (пособие по безработице, социальное пособие, пособие на детей, помощь получающим образование, пособие сиротам и т.д.
 - Помощь в поиске и организации мест для сборов молодежи.
 - Консультация в решении семейных проблем с родителями и партнерами.
 - Консультация по вопросам службы в Вооруженных силах.
 - Проблемы с другими этническими группами (персональные беседы и беседы в группах) и т.д.

В процессе общения с молодыми людьми специалисты мобильной работы выясняют их личную ситуацию и разрабатывают совместно с ними возможности и способы решений их проблем, учитывая индивидуальные различия и возможности каждой отдельной личности, повышая успешность процесса интеграции личности в чуждое ему общество с дальнейшей социализацией.

Помощь в преодолении сложных жизненных ситуаций способствует стабилизации молодых людей в жизни и развитию у них способности преодолевать трудности, что является важным компонентом социально-педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. Бечки, Ш. Молодежь и помощь несовершеннолетним США (Общественные условия, учреждения и организации): Попытка структурного анализа [Текст] /пер. с нем. - М.: Институт молодежи, 1991.
2. Западные молодежные субкультуры 80-х годов; Научно-аналитический обзор [Текст]. - М.: ИННОН АН СССР, 1990.

3. Молодежная политика: международный опыт [Текст]: учебное пособие. - М.: Институт молодежи, 1992.

4. Социально-молодежная работа: зарубежный опыт [Текст]: учебно-методическое пособие./пос. комитет РФ по делам молодежи; Институт молодежи. Центр образования молодежи «Демократическое развитие». – М., 1997.

5. Волгина, Т.Ю. Демократизация работы с молодежью: Опыт международного сотрудничества [Текст]. – Омск, 2002.

6. Социальные службы для молодежи: материалы и документы [Текст]. - М.: Институт молодежи, 1995.

7. ФРГ: молодежь и молодежная политика (60-80-е годы) [Текст] / отв. ред. Н. С.Черкасов. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1990.

УДК 378.4

© Т. В. Макеева

Подготовка специалистов социальной сферы в системе заочного обучения

Современная ситуация такова, что выпускники вузов должны быть конкурентоспособными, профессионально самоопределившись, а также готовыми занять определенную нишу в системе социальных отношений и успешной профессиональной карьере. К сожалению, в настоящее время выпускники вузов, подготовленные для социальной сферы, практически не работают по специальности. Исследователи отмечают, что во всем мире только 20% занятого населения работает по базовой специальности, 42% молодежи в первые два года по окончании профильного вуза меняют свои профессии.

Степень удовлетворённости обучением в вузе зависит, во-первых, от удовлетворенности студентов избранной специальностью, во-вторых, от возможности самоутвердиться, самореализоваться как в образовательном пространстве вуза, так и в будущей профессиональной деятельности.

Система высшего образования находится в состоянии реформирования. Такое положение вызвано объективными причинами. Прежде всего, это изменение социально-экономических ориентиров общества, приведших к глобальным изменениям в социальной жизни и выразившихся в появлении новых критериев бытия: демократизации и гуманизации общества; отсутствии социального заказа на воспитательный идеал и результаты образовательного процесса; вариативности образовательных стандартов (федеральный, региональный), что дает реальную свободу образовательным учреждениям.

Одним из основополагающих принципов подготовки профессиональных кадров является принцип профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускников вузов.

Факторы, обуславливающие профессиональную мобильность современного специалиста: стремительное изменение социокультурной и социально-экономической ситуации, инновационность всех сфер жизнедеятельности человека, глобализация важнейших сфер производства, усиление зависимости карьеры от образования; увеличение скорости старения знаний, расширение информационных потоков, повышение зависимости личного успеха в жизни от образования и профессии; нестабильность на рынке труда; динамика развития рынка профессий; постоянные изменения статуса многих профессий и др.

Профессионально мобильная личность – это личность, адекватно действующая согласно требованиям служебного и общественного долга, готовая реализовать ключевые, базовые и специальные компетенции, приобретенные в образовательном учреждении, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, действительно реагировать на меняющиеся профессиональные обстоятельства и решать нестандартные профессиональные задачи, безусловно, принимать на себя ответственность за результаты своего труда, заниматься постоянным личностным совершенствованием.

Развитие качеств профессиональной мобильности у специалистов социальной сферы является важным аспектом их подготовки. Проанализировав требования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, обобщим интегративные и дифференцированные характеристики профессиональной деятельности социального педагога и специалиста социальной работы для того, чтобы определить возможности профессионального образования в подготовке специалистов к работе в смежных областях

деятельности и формировании качеств профессиональной мобильности[3. С.10-11]

Таблица 1

Квалификационная характеристика специалиста	Социальный педагог	Специалист социальной работы
Анализируемые компоненты		
Цели деятельности	Общие – социальное развитие индивида и общества, формирование общей культуры личности, интеграция деятельности различных государственных и общественных организаций	
	Специальные - социализация, ресоциализация личности	Социальное обеспечение, помощь, поддержка
Объекты деятельности	Общие – дети, молодежь, семья	
	Специальные- обучающиеся	Отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в восстановлении нарушенного социального функционирования
Сферы деятельности	Общие – система образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, пенитенциарная система	
	Специальные - социально-педагогическая работа в сфере образования	Государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения, благотворительные фонды, политические организации, неформальные институты и др.
Предмет деятельности	Общие – социальная помощь	
	Специальные - социальное воспитание, социальное сопровождение	Социальная помощь, поддержка, обеспечение и обслуживание
Основные формы (средства) воздействия	Общие – правовые, социально-психологические	
	Специальные - психологические, педагогические	Материально-экономические
Виды деятельности	Общие – социально-педагогическая, исследовательская, организационно-управленческая, социально-проектная, научно-методическая, посредническая	
	Специальные - учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская	Социально-технологическая
Результаты деятельности	Общие – социальная устойчивость	
	Специальные - созданные благоприятные условия для социализации и ресоциализации личности	Оказанная социальная помощь, поддержка в целях улучшения или восстановления способности граждан к социальному функционированию.

Общими характеристиками (функциями) социальных педагогов и социальных работников являются:

- способность обеспечить допустимое и целесообразное посредничество между личностью, семьей, с одной стороны, и обществом, различными государственными и общественными структурами, с другой;

- выполнять своеобразную роль «третьего человека», связующего звена между личностью и микросредой, между детьми и взрослыми, семьей и обществом;

- влиять на общение, отношения между людьми, на ситуацию в микросоциуме, стимулировать, побуждать клиента к той или иной деятельности;

- работать в условиях неформального общения, оставаясь в позиции неформального лидера, помощника, советчика, способствующего проявлению инициативы, активной субъектной позиции клиента;

- соучаствовать, сопереживать клиенту в решении его проблем; строить взаимоотношения на основе диалога, на равных (В.Г.Бочарова, С.Григорьев).

Социальный педагог и социальный работник в ходе своей профессиональной деятельности, оказывая необходимую помощь клиенту, реализуют следующие функции:

- воспитательную;

- организаторскую;

- прогностическую;

- предупредительно-профилактическую;

- организационно-коммуникативную;

- охранно-защитную и др. [2. С. 3-5].

Поскольку развитие качеств профессиональной мобильности является приоритетным направлением профессиональной подготовки специалистов социальной сферы (в рамках данного изучения - социальных педагогов и специалистов социальной работы), задачи и виды их профессиональной деятельности во многом дополняют друг друга, объекты и сферы профессиональной деятельности пересекаются, а цели совпадают, что создает, в свою очередь, благоприятную основу для реализации данного процесса. Кроме того, само содержание профессиональной деятельности социального педагога и специалиста социальной работы является многомерным и многоаспектным (разнообразие характеристик, сфер, объектов профессиональной дея-

тельности; множественность проблем клиентов; многообразие социальных ролей), что также предъявляет дополнительные требования к формированию у них видения альтернатив решения проблем, способности осуществлять оптимальный выбор и овладеть системой обобщенных профессиональных приемов и способов деятельности.

Знание студентом-заочником многообразия социальных ролей, которые в своей профессиональной деятельности выполняет социальный педагог и социальный работник, – необходимое условие его качественной подготовки в вузе.

Конкурентоспособность складывается из многих качеств: это и интеллект, и запас знаний, и умения применять эти знания на практике, а также специальные способности, необходимые в выбранной профессиональной деятельности. Но какими бы общими или специальными способностями и знаниями ни обладал человек, его деятельность не будет успешной без соответствующей мотивации, т.к. «деятельность только тогда эффективна и надежна, когда побуждается адекватным ей мотивом» (А.Н. Леонтьев).

Формирование компетентного специалиста той или иной отрасли является сложным многофакторным процессом, который в числе равных предполагает наличие следующих составляющих:

- наличие фундаментальной базы знаний;
- наличие устойчивой потребности к самообразованию в условиях огромного информационного пространства и быстрой смены технологий;
- самодостаточность личности, выраженной в способности адаптировать свою деятельность к любым условиям при непрерывном и постоянном образовании.

Заочная форма обучения имеет ряд особенностей, и процесс обучения значительно отличается от очной формы. Для нее характерен большой объем самостоятельной работы, рассмотрение материала по дисциплинам в сжатом и концентрированном виде в условиях ограниченного временного фактора непосредственной работы преподавателя со студентом. К тому же изменения в обществе повлекли приход на заочную форму обучения вчерашних школьников, не всегда имеющих четкую мотивацию к будущей профессиональной деятельности. Опыт прошлых лет показывает, что основной контингент заочной формы обучения составляли студенты, у которых был практический опыт работы и возникал дефицит в определенных знаниях.

Выделим основополагающие принципы подготовки специалистов в системе заочного обучения:

- главенство самостоятельного обучения, когда самостоятельная деятельность становится основным видом учебной работы;
- опора на опыт студентов-заочников, который рассматривается как один из источников обучения;
- индивидуализация обучения;
- системность обучения, предполагающая соблюдение целей, содержания, форм и методов, средств обучения и оценивания результатов.

Применение этих принципов в условиях заочного обучения оправдано, так как студенты-заочники, как правило, обладают достаточным практическим и социальным опытом, имеют определенный уровень подготовки в той области знаний, по которым они обучаются, стремятся достичь поставленных целей обучения в поставленные сроки.

На основе анализа системы профессионального образования специалистов социальной сферы можно утверждать, что профессиональную подготовку социальных педагогов и специалистов социальной работы следует рассматривать как единую профильную подсистему социального образования, которой присущи смежность, содержательная сопряженность специальностей и направлений разных уровней, а также ориентированность на одну сферу профессиональной деятельности – социальную.

К основным доминантам, определяющим формирование качеств профессиональной мобильности специалистов, относятся: структура личности, деятельности, мировоззрения человека; требования работодателей, стандартов высшего профессионального образования, этического и профессионального кодекса специалиста социальной сферы; противоречия студенческого возраста. Системообразующими качествами профессиональной мобильности специалиста социальной сферы выступают общие профессиональные качества – социальная ответственность, коммуникативность, познавательная активность и специальные профессиональные качества – толерантность, креативность, рефлексивность.

Необходимым условием успешной и целенаправленной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы становится выявленная совокупность следующих интегративных тенденций, детерминирующих процесс профессиональной подготовки специалистов социальной сферы:

- *общепрофессиональные*: рациональное сочетание фундаментальных теоретических и прикладных аспектов содержания образования; актуализация проблемы взаимодействия основных процессов профессионального образования: обучения, воспитания, развития; синхронизация обеспечения непрерывности и преемственности (двувузовского, вузовского, послевузовского) образования; обусловленность гуманитаризации образования объективными процессами гуманизации общественного производства и общественных отношений; интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования в мировую систему высшего образования при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы;

- *организационно-деятельностные*: повышение взаимообусловленности внутринституциональной и общесоциальной практики; сопровождение реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования программами и услугами дополнительного образования, то есть диверсификация профессиональной подготовки; сохранение традиционности профессионального образования при неуклонном стремлении к инновационным и реформационным изменениям на различных уровнях; стандартизация как содержания, так и результатов профессионального образования;

- *лично-ориентированные*: обеспечение конвенции интересов и ценностей всех потребителей и поставщиков профессиональных образовательных услуг; увеличение удельного веса самообразования и самовоспитания в системе профессиональной подготовки специалистов; повышение роли субъективации личности обучающегося, то есть детерминация познавательной деятельности студента обучающей деятельностью преподавателя, и наоборот, обусловленность деятельности преподавателя действиями, отношением, состоянием студента; аксиологизация лично-деятельностной парадигмы как равного единства лично-ориентированного и деятельностного подходов в профессиональном образовании. [3; 26]

Выявленные интегративные общепрофессиональные, организационно-деятельностные, лично-ориентированные тенденции обуславливают следующие направления профессиональной подготовки специалистов социальной сферы: теоретическое, практическое, научно-исследовательское и социокультурное.

Библиографический список

1. Бочарова, В. Г. Основные направления научных исследований в социальной педагогике [Текст] / В. Г. Бочарова, И. А. Липский. - М.: Изд-во ССОПиР РФ, 2001. - 197 с.

2. Клемантович, И.П., Плоткин, М.М. Подготовка социальных педагогов в условиях заочного обучения [Текст]: учебно-методическое пособие. - М.: РИЦ «Альфа», МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 77 с.

3. Ларионова, И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [Текст]: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.А. Ларионова. – М., 2009. - 29 с.

4. Мухаметзянова, Г. В. Новые парадигмы педагогической науки – теоретико-методологическое основание фундаментальных исследований профессионального образования [Текст] // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2009. - № 1(1). - С.18-22.

УДК 37.04

© С.С. Михайлова

Волонтерство как фактор формирования социальной ответственности молодежи

В последние годы молодежная политика Российской Федерации вышла на новый качественный уровень, появляется все больше общественных организаций, создаются и реализуются социально-значимые проекты и программы. Современная молодежь стремится к созданию собственной системы ценностей, с помощью гуманитарных технологий внедряются культурные символы и модели поведения. Очень важно, что в сфере молодежной политики были приняты важнейшие государственные документы, которые четко определяют вектор ее развития и место в решении стратегических задач вовлечения молодежи в социальную политику.

Одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики является поддержка волонтерских программ. Особенную актуальность это приобретает в преддверии проведения в России Зимних Олимпийских и Паралимпийских Игр в г. Сочи в 2014 году, а также проведения Чемпионата мира по футболу в 2018 году.

Волонтерство создает для различных групп молодежи уникальные возможности их самореализации, формирует позитивные жизненные ценности, которые помогают добиться успеха в профессиональной карьере.

Волонтерство становится мощным ресурсом формирования институтов гражданского общества. Исследование волонтерства в различных аспектах стало актуальной задачей для многих ученых.

Серьезные научные исследования молодежных проблем современной России выделяют комплекс вопросов, связанных с социальными возможностями для реализации притязаний молодежи в области профессионального развития. Отсутствие этих возможностей во многих регионах страны порождает социальную апатию молодежи, а часто становится причиной различных форм девиантного поведения.

В этих условиях часто именно волонтерские программы выступают как системообразующий ресурс объединения молодых людей на основе позитивных жизненных установок.

Обратимся к определению. **Volunteering** - добровольчество (перевод с английского), в русском языке часто используется определение "волонтерство".

Добровольчество (волонтерство) - это участие людей независимо от возраста, расы, пола и вероисповеданий в мероприятиях, направленных на решение социальных, культурных, экономических, экологических проблем в обществе, не связанных с извлечением прибыли.

Основные принципы добровольчества (волонтерства):

- Каждый человек имеет право стать добровольцем и прекратить свои обязательства при необходимости.

- Добровольческий труд создает возможности людям приобретать новые знания и навыки, полноценно развивать свой персональный творческий потенциал и уверенность в себе.

- Добровольческая деятельность дополняет, но не заменяет ответственные действия других секторов и усилия оплачиваемых работников.

- Добровольцы не являются "дешевой рабочей силой", их участие в проектах определяется их собственным добровольным желанием и личной мотивацией.

Виды добровольческой деятельности:

- работа с социально незащищенными слоями населения (пожилые, люди без определенных занятий и места жительства, люди с ограниченными возможностями);

- работа с детьми и молодежью (в детских домах, интернатах для детей с ограниченными возможностями, школах, детских садах и т.д.);

- участие в проектах, направленных на решение проблем местных сообществ;

- реализация проектов, направленных на предотвращение конфликтов, развитие идей терпимости в обществе;

- развитие проектов, направленных на пропаганду идей здорового образа жизни среди молодежи, профилактику курения, алкоголизма, употребления наркотиков;

- и многое другое.

Во всем мире более 110 миллионов человек участвуют в различных добровольческих проектах, программах, инициативах. Широкое признание получили международные молодежные волонтерские лагеря. Первый волонтерский проект был осуществлен в 1920 году во Франции, под Страсбургом. Участники проекта, французская и немецкая молодежь, восстанавливали разрушенные первой мировой войной фермы.

В 60-х годах возникают десятки волонтерских программ с миротворческой миссией подружить Восточную и Западную Европу. В 80-х годах широкое распространение получили волонтерские экологические проекты. Подтверждением уникальной роли добровольчества в мире служит тот факт, что Организация Объединенных Наций провозгласила 2001 год – первый год вхождения в третье тысячелетие - Международным годом Добровольцев. В его проведении приняла участие и Россия.

Характер всемирного движения добровольчество приобрело в 1990-х годах. Оно становится основой гражданского общества и развития здоровых сообществ на местах, что обеспечивает безопасность, правопорядок и возможность для каждого человека реализовать себя.

Во многих демократических государствах добровольная деятельность официально признана как необходимое условие устойчивого развития общества, углубления демократии и является неотъемлемой частью жизни и деятельности этих стран.

Законодательство зарубежных стран в разной степени определяет и регламентирует добровольческую деятельность. В ряде

стран с развитой социальной структурой и экономикой существуют федеральные добровольческие программы и специальное законодательство по вопросам добровольчества.

В Соединенных Штатах Америки число волонтеров составляет около 60% женщин, посвящающих этому роду деятельности в среднем 3,4 часа в неделю, и порядка 50% - у мужчин, занимающихся волонтерством 3,6 часа в неделю. Жители Канады посвящают в среднем 191 час в год для работы в качестве добровольцев. Суммарно это время эквивалентно 578 000 рабочим местам с полной занятостью. 19% взрослого населения Франции хотя бы раз в жизни участвовали в волонтерских акциях. Из них 60% регулярно участвуют в добровольческой работе, отдавая ей более 20 часов в месяц. Каждый третий житель Германии, а это целых 22 миллиона человек, является волонтером, посвящая работе в добровольческих ассоциациях, проектах и группах взаимопомощи более 15 часов в месяц.

В Южной Корее в 2001 году почти четыре миллиона человек посвятили волонтерству более 451 миллиона часов рабочего времени. Экономическая стоимость труда волонтеров превышает 2 млрд. ам. долларов в год. 26% жителей Японии имеют опыт волонтерства. Из них 48% уверены, что добровольческий труд очень полезен для личного роста и общества в целом. Около 33% населения Ирландии является волонтерами. 72% из них считают, что волонтеры делают нечто такое, что никогда не может быть сделано руками оплачиваемых сотрудников.

Волонтерские движения развиваются в мире с начала прошлого века. В конце XX века американский университет им. Дж. Хопкинса провел исследование в 22-х странах, которое показало, что суммарное количество времени труда волонтеров эквивалентно труду 10,5 млн. человек, работающих полный рабочий день. Число волонтеров только в 36 странах мира, по подсчетам того же университета, – свыше 131,557 млн. чел.

Правительства более чем 80 стран активно способствуют развитию национальных добровольческих движений. В этих странах создана инфраструктура для поддержки добровольчества: специализированные организации - Добровольческие центры. Эти организации обеспечивают развитие волонтерства на системном уровне.

Практика многих стран подтверждает то, что деятельность добровольцев приносит общественную прибыль, обеспечивая вклад в ВВП от 4 до 8%. Так, в Норвегии в 2001 году на долю добровольцев приходилось около 6% ВВП.

В Канаде в добровольческой деятельности занято около трети жителей (27%), по экспертным оценкам их труд сэкономил свыше 17 млрд. долларов бюджетных средств.

Шведы – чемпионы мира по количеству добровольных обществ и объединений. В них состоит половина взрослого населения страны. Большинство волонтеров работают на спортивных и культурных мероприятиях, заняты сбором средств для стран третьего мира, помощью в реабилитации алкоголиков и наркоманов. Самую большую группу шведских волонтеров составляют женщины предпенсионного возраста с высшим образованием. Их любимое занятие – социальная работа недалеко от дома. Среди молодежи популярны оказание помощи больным СПИДом в Африке или обучение индейских детей в джунглях Америки.

Организаторы международных волонтерских лагерей декларируют главную цель таких проектов как "повышение взаимопонимания между представителями разных культур". Международные волонтерские лагеря отличаются друг от друга, исходя из целей, задач лагеря и вида работ. Все волонтерские программы можно разделить на два вида:

Добровольческие рабочие лагеря (Workcamps, short-term programs). Продолжительность: 2-4 недели. Количество участников: 5-40 человек. Команда лагеря призвана решить конкретную поставленную перед волонтерами задачу - социальную, экологическую, реставрационную, археологическую, организационную. Работа выполняется под руководством профессионалов.

Долгосрочные волонтерские проекты (Mid-term and Long-term programs). Продолжительность: 2-12 месяцев. Количество участников варьируется в зависимости от целей проекта, но обычно не превышает 5-6 человек. Задачи проекта, как правило, носят социальный характер (работа с детьми, инвалидами, беженцами, другими социально не защищенными группами населения), иногда бывают архитектурно-восстановительные и археологические.

В России существует несколько общественных организаций, занимающихся устройством молодежи в международные волонтерские организации. В России первый опыт организованного добровольчества, который затем дал импульс для развития добровольческого движения по всей стране, появился в Москве и Санкт - Петербурге в начале 90-х годов. К началу 1997 года идеи добровольческой деятельности получают более широкое распространение в россий-

ском некоммерческом секторе в Сибири, Нижнем Новгороде, Ярославле и других регионах Российской Федерации.

С 1998 года импульс развитию движения был придан в результате провозглашения ООН 2001 года Международным Годом Добровольцев и проходил под эгидой подготовки проведения МГД в координации с ведущими мировыми центрами (Добровольцы ООН (Volunteers UN) и IAVE).

Добровольчество становится все более популярным в молодежной среде. В ряде российских регионов запускаются новые проекты по созданию молодежных добровольческих служб (например, проекты "Малая Родина", "Добровольная помощь населению", проекты общественно полезной деятельности как альтернативная гражданская служба и другие).

С 2000 года российская молодежь празднует Всемирный День Молодежного Служения (ВДМС), который празднуется во всем мире с 1985 года. Это ежегодное мероприятие, которое проводится для того, чтобы молодежь смогла заявить о своих добровольческих инициативах обществу, чтобы люди увидели активность молодых ребят, их вклад в развитие местного сообщества. В России этот праздник получил название Весенней недели добра.

В 2004 году в российских весенних акциях приняли участие более 340 тысяч добровольцев (до 90% - молодежь). Ценность добровольческого вклада составила более 1 млн. 300 тысяч долларов США (из расчета 1 час добровольческого времени = \$1, для сравнения: по данным Independent Sector, в США в 2004 году один час добровольческого времени оценивался в \$17,55).

В настоящее время молодежные волонтерские программы становятся неотъемлемой частью мер, направленных на преодоление негативных последствий экономического кризиса, их успешность во многом зависит от возможности подобрать для волонтеров такие виды работ, которые помогут развитию их профессиональных и коммуникативных качеств, необходимых для успешной самореализации. Направления волонтерской деятельности разнообразны: шефство над людьми с инвалидностью, ветеранами, помощь сиротам и «трудным» подросткам, пропаганда здорового образа жизни, Олимпийское волонтерство, работа на крупных значимых мероприятиях региона и многое другое. Спектр волонтерской деятельности широк.

Таким образом, участие в волонтерской деятельности позволяет успешно решать проблемы выбора направлений профессиональной деятельности на основе позитивных жизненных установок.

Ключевым в подготовке волонтеров является формирование психологических компетенций, то есть минимума социально-психологических знаний и умений, которые являются практической необходимостью в достижении успеха в реализации задач волонтерского движения.

Развитие волонтерского движения является важным в формировании позитивного имиджа молодого человека в России.

Список использованных источников (ресурсов)

1. www.ampirk.ru
2. www.charity.lfond.spb.ru
3. www.dobrocentre.ru
4. www.dobrovoblago.ru
5. www.kdobru.ru
6. www.malmir.ukoz.ru
7. www.volunteer.karelia.ru
8. www.wikipedia.org
9. Всеобщая декларация добровольчества (www.kosmoscow.ru)
10. Кодекс добровольца (www.kosmoscow.ru)
11. О законодательной базе о добровольчестве (www.kosmoscow.ru)
12. www.sochi2014.com

УДК 316.6-053

© Т.А. Муравьева

**Ресоциализация несовершеннолетних в условиях
детских социозащитных учреждений**

Чтобы познакомиться с понятием ресоциализация, давайте обратимся к истории его возникновения. Проблема ресоциализации была осознана прогрессивной частью общества еще в 19 веке. На Западе эта идея нашла воплощение в жизнь в виде организации патроната над «детьми улиц» и несовершеннолетними, выпущенными из исправительных заведений. При этом под патронатом понималась совокупность специальных мер попечения над лицами этой категории с целью отрыва их от асоциальной среды, а также их социализа-

ции. Организация патроната происходила на общественных началах, хотя цели, поставленные перед ним, имели политическое значение, так как предполагали борьбу с преступностью. Патронат мог носить личный (предоставление места работы, одежды, обуви, пищи, возможность прописки, переселения) или коллективный характер (создание убежищ, приютов, рабочих домов, ночлежек).

Проблема ресоциализации сохранила свою актуальность и в наши дни. Многие специалисты, осуществляющие деятельность по восстановлению социального статуса детей, предлагают свое определение данного понятия. Так, например, психологи И.А.Ярмыш, Е.А. Овсянникова, Ю.Н. Штурхеца разделяют это понятие на понимание его в широком и узком смысле. *В широком смысле под ресоциализацией* понимается организованный социально-психолого-педагогический процесс восстановления социального статуса, утраченных либо несформированных социальных навыков у дезадаптированных несовершеннолетних, переориентация их социальных установок и референтных ценностей за счет включения в новые позитивно ориентированные отношения. *В узком смысле ресоциализация* – это психолого–педагогическая деятельность специалистов детских социозащитных учреждений по восстановлению несовершеннолетнего в социальном статусе полноправного члена общества и возвращение его к самостоятельной социально - нормативной жизни в социуме [11].

Проблемой ресоциализации несовершеннолетних занимаются не только психологи, но и юристы. Они также дают определение данному понятию, но уже с точки зрения правовых наук. Так, специалист в области уголовного права, профессор З.А. Астемиров утверждает, что понятие «ресоциализация» может отождествляться с «перевоспитанием», а специалист в области уголовно–исполнительного права И.В.Шмаров рассматривает ресоциализацию только как постпенитенциарную деятельность психологов (организация психологической работы с несовершеннолетними после их пребывания в детском социозащитном учреждении). Также существует точка зрения о том, что ресоциализация – это процесс восстановления и развития социально полезных связей и отношений, ожидаемых как в периоде нахождения в социозащитном учреждении, так и после окончания пребывания в нем [10].

В современном гуманитарном знании и социальной практике существуют различные формы практической реализации этого процесса. Понятие «ресоциализация» обладает междисциплинарным

статусом и используется различными отраслями знаний: социологией, педагогикой, психологией, криминологией и пр. Соответственно сущность и содержание процесса ресоциализации определяются в зависимости от позиций и взглядов его исследователей.

Ресоциализацию можно рассматривать с нескольких позиций:

- Как основную цель государства и общества в отношении личности несовершеннолетнего, имеющей в настоящем или перспективном будущем условия, которые будут способствовать совершению ею асоциальных, аморальных или криминальных поступков.

- Как социальный, психологический и педагогический процесс, в рамках которого происходит взаимодействие личности несовершеннолетнего с окружающей социальной средой.

1) Как целенаправленное воздействие на внутренние установки личности несовершеннолетнего со стороны социальных институтов и отдельных факторов в форме комплекса правовых, организационных, психолого-педагогических, воспитательных и иных мер воздействия, происходящее на всех этапах, начиная с момента совершения асоциального, аморального поступка до момента закрепления стабильного правопослушного поведения. Данный процесс направлен на восстановление индивида в качестве социализированного члена общества с целью недопущения рецидива правонарушений [3].

Мы придерживаемся мнения И.А. Ярмыш, Е.А. Овсянниковой, Ю.Н. Штурхецкой о том, что ресоциализация представляет собой процесс восстановления социальных навыков и социального статуса несовершеннолетнего, но применительно в условиях пребывания ребенка в социально – реабилитационном центре и после выхода из него. На наш взгляд, целью организации процесса ресоциализации является «переформирование» личности несовершеннолетнего в соответствии с нормами общества. Этот процесс включает в себя деятельность детских психологов по формированию «Я - концепции», положительного мировосприятия, стабилизацию эмоциональной сферы несовершеннолетнего. Следовательно, нужно считать деятельность по ресоциализации несовершеннолетних одним из ведущих направлений работы педагогов – психологов социально – реабилитационных центров (далее СРЦ).

Как любой вид психологической, социальной, педагогической деятельности, процесс ресоциализации имеет свои этапы и принципы.

В связи с тем, что процесс ресоциализации несовершеннолетних изучен в науке достаточно полно, выделение его отдельных эта-

пов не является новшеством, вместе с тем, представляет теоретический и практический интерес, так как позволяет выделить первостепенную или вторичную роль каждого социального института на определенной стадии ресоциализации несовершеннолетних.

Кандидатом психологических наук В.В. Зритневым была выделена следующая структура процесса ресоциализации несовершеннолетних с учетом ведущей роли основных социальных институтов:

1. *Период начальной ресоциализации.* Предполагает ломку стереотипа «группа риска», «трудный подросток», т.е. в собственных глазах подростка должно быть разочарование в уличной культуре, которая до сих пор имела для него исключительную значимость.

На данном этапе реализуется целеполагающая функция ресоциализации, в результате чего появляется возможность изменить вектор поведения личности несовершеннолетнего с асоциального на социально одобряемый.

2. *Период частичной (неустойчивой) ресоциализации.* В этот период возможны рецидивы асоциальных отклонений, которые чаще всего провоцируются инерционностью прежних социальных стереотипных оценок, инерцией общественного мнения, которое сложилось о несовершеннолетнем у ближайшего окружения.

На данном этапе реализуются адаптивная и интегративная функции ресоциализации.

3. *Период полной ресоциализации.* Характеризуется практически завершением процесса ресоциализации, когда у ребенка складываются достаточно твердые взгляды, убеждения, социальные ориентации, формируется самосознание, способность к самоанализу, самовоспитанию, появляется стремление участвовать в общественно - полезном труде. На данном этапе реализуются латентные (скрытые) функции ресоциализации несовершеннолетних [1].

При этом необходимо отметить, что стабилизирующая функция реализуется на всех этапах ресоциализации несовершеннолетних, потому что она относится не к личности ребенка, а к обществу в целом.

Таким образом, процесс ресоциализации несовершеннолетних предполагает переориентацию их асоциальной направленности, формирование ценностно - нормативных представлений и соответствующих этим представлениям навыков социального поведения, формирование социального статуса и способности саморегуляции своего поведения с позиции общечеловеческих этических норм и ценностей.

Международный опыт показывает, что процесс ресоциализации несовершеннолетних должен осуществляться с ориентиром на определенные принципы. Принципы - это исходные начала, руководящие положения, основные требования, на основе которых строится процесс ресоциализации, его содержание и организация. В.В. Зритнев выделяет следующие принципы ресоциализации несовершеннолетних:

- гуманистическая направленность процесса;
- личностная направленность ресоциализации (учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка);
- профессионализм психолога – педагогической и воспитательно - профилактической деятельности;
- оздоровление условий семейного и общественного воспитания несовершеннолетних;
- помощь семье в ресоциализации несовершеннолетних;
- ведущая роль медико - психологической помощи и поддержки несовершеннолетних;
- приоритет поощрения за социально одобряемое и общепризнанное поведение.

Существует определенная необходимость реорганизовать деятельность социальных институтов по ресоциализации несовершеннолетних в соответствии с этими принципами. Это предполагает, прежде всего:

- 1) существенное сужение сферы деятельности специальных органов ранней профилактики (социозащитных учреждений, инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних);
- 2) разработку и внедрение в широкую практику институтов образования и здравоохранения коррекционно - реабилитационных программ для несовершеннолетних;
- 3) специализированную работу с семьей, воспитывающей «трудного подростка» [7].

Мы как специалисты в сфере социальной работы с несовершеннолетними, находящимися в трудной жизненной ситуации, и их семьями во многом согласны с автором данной классификации. Вся работа по «перевоспитанию» должна проходить поэтапно, начиная со сбора первичной информации о несовершеннолетнем и членах его семьи, обнаружения проблемы, затем постепенно переходить на организацию профессиональной деятельности педагогов – психологов по формированию личности несовершеннолетнего. Важным моментом на данном этапе является то, что специалисты детских социозащитных учреждений

должны так организовать работу, чтобы ребенок не перешел в конфликтные отношения с обществом. Целью организованной психолого – педагогической работы является ребенок, который имеет свои определенные жизненные позиции и одобряемые социумом жизненные цели. Данную профессиональную деятельность невозможно организовать без индивидуального подхода к личности несовершеннолетнего, организации интегрированной работы с семьей, специалистами детских социозащитных учреждений педагогического, психологического, социального и юридического профиля.

Библиографический список

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science.ncstu.ru
2. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии [Текст]: методическое пособие по возрастной психологии для студентов вузов. - М., 2006.
3. Зритнев, В. В. Основные этапы и принципы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей [Текст]: метод. пособие. - М., 2007.
4. Материалы XI региональной научно – технической конференции «Вузовская наука – Северо – Кавказский регион». [Текст] Т. 2 Общественные науки / Лучшие доклады конференции. – Ставрополь.: СевКав ГТУ, 2007. – С. 168.
5. Ресоциализация лиц, вернувшихся из мест заключения: Комплексный анализ [Текст] / под ред. С. В. Зуевой. - Ярославль, 2008. – С. 73.
6. Рожков, М. И. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением [Текст] : учебно – метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 240.
7. Садовникова, М.Н. Некоторые проблемы ресоциализации несовершеннолетних на пенитенциарной и постпенитенциарной стадиях [Текст]// Сибирский юридический вестник. -2005. -№ 1. — С. 55-59.
8. Садовникова, М.Н. Ресоциализация несовершеннолетних, находящихся в местах лишения свободы : понятие и принципы [Текст]// Сибирский юридический вестник. -2004. -№ 2. — С. 81-83.
9. Садовникова, М.Н. Некоторые проблемы ресоциализации несовершеннолетних на пенитенциарной и постпенитенциарной стадиях [Текст]// Сибирский юридический вестник. -2005. -№ 1. — С. 55-59.

10. Синьоров, В.М., Радов, Г.О., Беца, О.В. Педагогические основы ресоциализации несовершеннолетних [Текст]. –Киев: МП „Леся”, 1997.

11. Ярмащ, И.А., Овсянникова, Е.А., Штурхецкая, Ю.Н. Проблемы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей [Текст]. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2008.

УДК 379.8

© Я.Р. Перадзе

Реализация программ нравственного, гражданско-патриотического и трудового воспитания в лагерях ФДЦ «Смена»

Анализируя основные педагогические итоги оздоровительно-образовательной и воспитательной работы в лагерях и профильных сменах ФДЦ «Смена», следует выделить тот факт, что только в период летней оздоровительной кампании (май - август 2010 года) было подготовлено и реализовано пять педагогических программ оздоровительно-образовательного и культурно-досугового характера в лагерях «Голубая долина», «Тенистый», «Жемчужный», «Заповедный», ЛТО «Лесная поляна» и более тридцати социально-педагогических проектов и программ на профильных и оздоровительно-образовательных сменах для студентов учреждений начального и среднего профессионального образования.

Каждая программа сопровождалась специальной системой мониторинга социального и педагогического качества как подготовки, так и проведения, реализации и возможности использования результатов воспитательной работы в области нравственного и гражданско-патриотического воспитания в дальнейшей жизни и учебе участников программ. Результаты специальных анкет и экспертных оценок специалистов (ученых и педагогов-практиков) показали высокую степень социально-педагогической и гражданской эффективности как содержания программ, так и результатов воспитательной работы в указанных направлениях оздоровительно-образовательной деятельности.

Педагогические программы летнего отдыха детей и подростков в лагерях ФДЦ «Смена» можно разделить на три большие группы:

1. Оздоровительно - образовательные лагеря.

2. Профильные программы и социально-педагогические проекты по нравственному, профессиональному и социальному воспитанию подростков.

3. Лагеря труда и отдыха подростков и молодежи.

Оздоровительные лагеря работают по отдельным педагогическим программам, утвержденным методическим советом ФДЦ «Смена». Реализацией педагогических программ в оздоровительных лагерях занимаются специально подготовленные педагогические отряды вожатых и инструкторов по отдельным направлениям работы: «Рондо», «Горизонт», «Жара», «Импульс», «Адреналин».

Все педагогические программы оздоровительной, образовательной и досуговой деятельности построены в соответствии с Законом РФ об образовании и основными положениями Концепции Федеральной целевой программы «Дети России» на 2007 - 2014 гг.

Содержание каждой программы строго соответствует приоритетным направлениям государственной политики в области воспитания и оздоровления детей и молодежи, а именно:

- охрана и укрепление здоровья детей и подростков;
- активное включение детей в социально-экономическую и культурную жизнь общества;
- гражданско-патриотическое и нравственное воспитание;
- духовное воспитание, развитие личности и индивидуальности ребенка;
- трудовое, профессиональное образование и воспитание детей и подростков;
- профилактика вредных привычек и социального неблагополучия детей;
- оказание педагогической и социально-образовательной помощи детям, находящимся в трудных жизненных обстоятельствах.

В свете поставленных задач оценка содержания и качества работы проводится в соответствии со специально разработанной программой мониторинга воспитательной работы по двум основным направлениям: качественным и количественным.

К качественным показателям реализации программы относятся повышение толерантности, снижение степени агрессивности, противостояние в молодежной среде на идеологической, национальной, социальной почве; повышение заинтересованности молодежи в социально-экономическом развитии государства, региона; проявление мировоззренческих установок на готовность молодежи к защите Оте-

чества; проявление инициатив в социальной, экономической, общественной жизни, организации культурного досуга.

К количественным показателям реализации программы относятся уровень участия (включенности) детей в основных событиях программы; результаты этого участия; количество «портфолио документов», проекты работ, дающих представление о динамике образовательной и творческой активности участников программы и ее результатов.

УДК 37.013;355-052

© С.А. Приветень

Формирование организаторских компетенций у курсантов высших военных учебных заведений

В последние годы Вооруженные Силы Российской Федерации характеризуются глобальными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности (в организационно-штатной структуре, в военно-техническом оснащении, в принципах комплектования воинских частей и подразделений, в подготовке военных кадров и т.д.). В то же время военно-профессиональная деятельность как в мирное, так и в военное время, причастность широкого круга людей к решению проблем в различных областях военной деятельности, в том числе и боевой, диктуют необходимость реализации особых организаторских возможностей военного руководителя. Войсковая практика показывает, что сегодня многие молодые офицеры полностью не удовлетворены служебно-организационными условиями военной службы. В войсках организаторские умения часто сводят к взаимодействию «приказ» - «выполнение», без учета процесса выполнения приказа (распоряжения) как в мирное, так и военное время. Имеют место тенденции роста числа офицеров-выпускников, слабо владеющих современными подходами к организации воинского труда, с отсутствием самой потребности в готовности к современной военно-организаторской деятельности.

В этих условиях возрастает объективная необходимость разработки новой концепции военно-организаторской деятельности будущего офицера, отражающей процесс реализации организаторских знаний, умений, способностей (от постановки цели до осуществления коррекции действий) и соответствующей новым оборонным задачам,

военно-профессиональной и социальной деятельности. В рамках данного научного направления важное место занимает проблема формирования организаторских компетенций у курсантов военных вузов, лежащих в основе процесса организации выполнения будущими офицерами основных видов (боевой, служебной, военно-социальной и др.) и функций (коммуникативной, проектировочной, мобилизационной и др.) военно-профессиональной деятельности. Организаторская деятельность во многом определяет профессиональный потенциал современного офицера, имеет прямые проекции на качественные характеристики его личности и осуществляемую им военно-профессиональную деятельность.

Поиск в этом направлении приводит к необходимости исследования проблемы формирования организаторских компетенций у курсантов как средства повышения эффективности военно-организаторской деятельности современного офицера в новых условиях решения оборонных задач.

Формирование организаторских компетенций занимает значительное место в современной педагогической, психологической и военно-педагогической литературе. В военной педагогике проблемы формирования организаторских компетенций рассматривались в общепостановочном плане и при исследовании общих проблем обучения и воспитания военнослужащих.

Несмотря на значительное количество работ в области обучения, воспитания, организации боевой подготовки, в последние годы проблема формирования организаторских компетенций у курсантов высших военных учебных заведений не являлась предметом специального изучения. Не исследован технологический аспект современной военно-организаторской деятельности.

Ограничиваясь рамками проведенного исследования, можно констатировать, что в настоящее время имеет место противоречие между объективной потребностью в подготовке офицеров тактического звена к современной военно-организаторской деятельности с учетом изменения оборонных задач, принципов комплектования воинских подразделений, модернизацией всей организационно-штатной структуры ВС РФ и недостаточной разработанностью научной проблемы формирования организаторских компетенций у курсантов на базе современных технологий как основы военно-организаторской деятельности.

Отсюда вытекает проблема исследования: каковы организационно-педагогические условия формирования организаторских

компетенций у курсантов военных вузов в образовательной и других видах военно-профессиональной деятельности в современных условиях?

Уровень сформированности организаторских компетенций у курсантов в различных видах военно-профессиональной деятельности может существенно повыситься при реализации следующих организационно-педагогических условий:

- содержание и структура организаторских компетенций у курсантов в военно-организаторской деятельности определяются основными функциями, видами военно-профессиональной деятельности и современными организационно - мобилизационными задачами, процессом их выполнения;

- организаторские компетенции у курсантов формируются в процессе решения военно-профессиональных задач в образовательной, военно-служебной и других видах деятельности с учетом их специфических особенностей;

- технологичность процесса формирования организаторских компетенций у курсантов обеспечивается постановкой командиром и принятием подчиненными цели; определением средств выполнения поставленной задачи, предвидением возможных затруднений (барьеров), обоснованием способов их преодоления; планированием системы мероприятий, предвидением возможных последствий от их реализации; коррекцией полученного результата;

- готовность преподавательского состава к современной военно-организаторской деятельности обеспечивается целевой (специальной и психолого-педагогической) подготовкой в области формирования организаторских компетенций у курсантов.

Изучение формирования организаторских компетенций у курсантов высших военных учебных заведений позволит выявить специфические для исследуемого процесса противоречия, обосновать организационно-педагогические условия и построить теоретическую модель процесса формирования организаторских компетенций у курсантов военных вузов в различных видах военно-профессиональной деятельности.

© В.М.Пятунина

Вариативный подход к социально-педагогическому сопровождению формирования социальной успешности

В ходе нашего исследования мы организовывали работу на основе дифференциации студенток педагогического колледжа на группы с различным уровнем направленности на реализацию позиций социально-успешной личности:

1. Девушки с низким уровнем направленности на реализацию позиции социально-успешной личности характеризуются тенденцией к нарушению общепринятых норм и правил, неприятием женской социальной роли, у них неадекватная самооценка (чаще заниженная), нет чётких жизненных и профессиональных планов, выражена боязнь неудач и отмечена склонность к фатализму.

2. Девушки в период ранней юности, средне ориентированные на социальный успех, отличаются осведомлённостью о правилах, предъявляемых членам общества, четкими представлениями о социальных требованиях к традиционно женским типам поведения, но при этом допускают нарушение социальных норм в ситуации отсутствия угрозы наказания; при нормативной или несколько завышенной самооценке они недооценивают свои возможности на пути достижения социальной успешности; характеризуются наличием представлений о социально-успешной личности, но незнанием социально-приемлемых средств достижения успеха; при среднем уровне мотивации на успех они характеризуются средним же уровнем экстернатальности локуса контроля.

3. Девушки с высоким уровнем направленности на достижение позиции социально-успешной личности демонстрируют такие качества, как высокая готовность к реализации традиционно женских форм полоролевого поведения, неприятие открытой агрессии как способа достижения жизненных целей, преобладание в системе ценностей традиционных женских ценностей; развитые коммуникативные навыки, направленность на социальную самореализацию, осознанность важности собственной активности для достижения целей; умеют ставить перспективные жизненные цели и выделять средства их достижения. Следует отметить, что представительниц данной группы в нашей выборке оказалось всего 14 %, что ещё раз подтвер-

ждает необходимость целенаправленной работы по социально-педагогическому сопровождению формирования социальной успешности.

Мы выделили инвариантный компонент программы – общий для всех, и три вариативных компонента – разработанных нами для групп девушек с разным уровнем направленности на социальную успешность.

В разработке содержания инвариантного компонента мы учитывали возрастные и гендерные особенности социально-педагогического сопровождения формирования социальной успешности.

В качестве вариативного компонента нами были разработаны программы сопровождения каждой из выделенных в ходе диагностики групп, главное отличие которых заключалось в доле элементов коррекционной работы и направлениях социально-педагогического консультирования девушек.

Для части выборки, характеризующейся низким уровнем направленности на реализацию позиций социально-успешной личности, содержание работы было направлено на коррекцию личностных качеств, препятствующих формированию социальной успешности:

- незнание норм социального взаимодействия и неадекватное представление об успешности;
- неадекватная самооценка своих возможностей в достижении успешности;
- несформированность смысложизненных ориентаций;
- высокий уровень мотивации избегания неудач;
- ориентация на оценку внешних факторов в качестве причин и источников собственных успехов и неудач.

По отношению к данной группе студентов в рамках опытно-экспериментальной работы реализовывалась следующая направленность компонентов:

1. Когнитивный компонент: интериоризация социальных норм, осознание социально обоснованных критериев успешности.
2. Компонент самопознания: формирование адекватной самооценки и позитивной Я-концепции.
3. Смысловой компонент: тренинг навыков целеполагания и прогнозирования социальной успешности различных моделей поведения.

4. Деятельностный компонент: формирование навыков асертивного поведения.

5. Рефлексивный компонент: формирование умений адекватно оценивать себя, свои действия и поступки, действия и поступки других людей в различных типах социальных ситуаций.

Основными средствами реализации данной части программы являлись тренинги и индивидуальные консультации по запросам испытуемых.

Для части выборки, характеризующейся средним уровнем направленности на социальную успешность, содержание программы было направлено на организацию различных видов социально одобряемой деятельности (учебной, профессиональной, творческой), в ходе которых происходит успешная позитивная самореализация девушек и освоение комплекса социальных ролей, актуальных для раннего юношеского возраста:

1. Когнитивный компонент: актуализация представлений о критериях социальной успешности, проектирование путей достижения успеха в конкретных видах деятельности.

2. Компонент самопознания: развитие навыков критического отношения к себе, самооценка свойств и качеств личности, способствующих либо препятствующих достижению успеха в различных сферах самореализации.

3. Смысловой компонент: развитие духовных ценностей, формирование умений отстаивать свои жизненные позиции.

4. Деятельностный компонент: социальное закаливание.

5. Рефлексивный компонент: актуализация способности к жизненному и социальному выбору личности.

Для реализации данного вариативного компонента мы использовали ряд средств: метод дилемм, коллизий, стратегическое планирование, дебаты.

Что касается девушек, демонстрирующих высокий уровень направленности на реализацию позиции социально-успешной личности, содержание работы для данной части выборки отличалось максимальной субъектной направленностью. По нашему предположению, девушки, ориентированные на социальный успех, в состоянии самостоятельно ставить жизненные профессиональные и личные цели, разрабатывать социально-одобряемые средства их достижения. В связи с этим было определено содержание программы для девушек с высоким уровнем направленности на социальную успешность:

1. Когнитивный компонент: повышение уровня владения социальной информацией, социальными представлениями, опытом руководства ими в ситуациях повседневности.

2. Компонент самопознания: проектирование путей самореализации в различных жизненных сферах.

3. Смысловой компонент: развитие навыков ценностного и экзистенциального ориентирования, базирующегося на принципах «проживания» субъектом новых ценностных оснований, норм взаимодействия, открытости прошлому, настоящему, будущему.

4. Деятельностный компонент: развитие способности к самостоятельному и ответственному социальному действию.

Рефлексивный компонент: развитие навыков самооценки достижения успешности.

Основными средствами, используемыми нами в данном блоке, являются проектирование, включение испытуемых в преобразовательную и прогностическую деятельность, в социальные акции.

Таким образом, вариативность программ сопровождения, построенных на принципах приоритетной самореализации, развития просоциальных интересов и потребностей личности, содействия принятию женской социальной роли является одним из условий, обеспечивающих эффективность социально-педагогического сопровождения формирования социальной успешности.

УДК 379.8

© Т.Н. Сапожникова

Творческая мастерская как технология педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в российском обществе на рубеже веков, привели к переоценке значимости многих фундаментальных для советского периода ценностей, вызвали необходимость переосмысления человеком своего места в обществе, принятия ответственности за результаты собственной жизнедеятельности.

В этой ситуации перед выпускниками средних общеобразовательных школ как никогда остро стоит проблема жизненного самоопределения, побуждающая ответить на самые сложные экзистенци-

альные вопросы: «для чего и как жить?», «что есть мир, и каково мое место в нем?», «каковы мои ценностные приоритеты?» и другие.

В период ранней юности формируется социальный тип личности, осуществляется выбор индивидуальной жизненной позиции, проявляющейся в отношениях к себе и обществу, раскрывающейся в жизненных целях и стоящими за ней мотивами, способами и средствами их достижения в условиях конкретной социальной среды.

Другими особенностями рассматриваемого возраста являются стремление к рефлексивно-ценностному осмыслению происходящих событий и связанных с ними внутренних переживаний, максимализм, инициативность, готовность идти на риск, обостренное чувство собственного достоинства.

Юношеские ценности могут стать как основой самореализации, так и источником возрастных кризисов. Несоответствие у некоторых старшеклассников аутентичных представлений и ожиданий реальной социокультурной ситуации, выражающееся в неспособности интегрироваться в нее, снижении смысловой активности, в итоге является одной из основных детерминант психологической деформации личности, ее деструктивного поведения.

В этой связи все большее значение приобретает квалифицированная помощь педагогов в самопознании старшеклассниками своей индивидуальности, способности сделать ответственный экзистенциальный выбор, а также в нейтрализации возможных асоциальных и личностно-деструктивных целей и ценностей.

Данная статья посвящена обоснованию основных положений авторской теории, раскрывающей особенности педагогического процесса в старших классах общеобразовательной школы, а также описанию соответствующей ей образовательной технологии, которую можно рекомендовать учителю-словеснику для формирования экзистенциальной сферы личности воспитанников через содержание своего предмета.

По нашему мнению, компонентом образовательного процесса в старших классах средней общеобразовательной школы должно стать *педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников, основанное на социализирующем и рефлексивно-деятельностном подходе*.

Его постулатами являются ниже представленные положения.

Первое. Жизненное самоопределение как новообразование ранней юности является компонентом процесса и результатом социализации (*социализирующий подход*).

Утверждение жизненной позиции и выбор варианта жизни формируется через активное присвоение человеком материальной и духовной культуры, общественно значимых ценностей, усвоение социальных нормативов и установок, что осуществляется в двух форматах: социально-обусловленном и индивидуальном.

Жизненное самоопределение человека всегда происходит в определенной социокультурной среде, которая детерминирует соответствующие ей ценности, нормы и правила, устанавливая границы экзистенциального выбора.

Индивидуальное бытие формируется через становление системы личностных смыслов, внутренней позиции посредством рефлексивно-ценностного осмысления событий собственной жизни и связанных с ними переживаниями. В нем всегда отражаются общественно-исторические ориентации той культуры, в которой происходит утверждение мировоззрения и идеологии человека.

Второе. Под педагогическим сопровождением жизненного самоопределения старшеклассников мы понимаем компонент педагогического процесса в старшей школе, основанный на формировании у воспитанников ценностного отношения к жизни, миру и самому себе, активизации внутренних ресурсов для становления жизненной позиции через рефлексивно-ценностное осмысление социального опыта (*рефлексивно-деятельностный подход*).

Третье. В соответствии со сказанным, к профессиональной деятельности учителя предъявляется комплекс требований:

- рассматривать образование как гармоничное единство двух диалектически противоположных процессов социализации и индивидуализации;

- признавать право старшеклассника на свободное саморазвитие и создавать для этого всевозможные условия;

- направлять педагогические усилия на оказание воспитанникам помощи в самопознании, осознании своей уникальности и неповторимости, самостоятельном построении аутентичного жизненного пути и, в соответствии с ним, индивидуальной образовательной траектории;

- стремиться не вести за собой, не управлять развитием старшего школьника, а создавать условия для самоидентификации и самореализации, оставляя право на ошибку и переживания внутриличностного конфликта, провоцирующего перестройку внутреннего мира, сложившихся ценностей и стереотипов;

– стимулировать рефлексию.

Из существующих образовательных технологий концепции педагогического сопровождения жизненного самоопределения в большей степени соответствуют творческие мастерские, зародившиеся во Франции в конце 19 века и долгое время в силу идеологических причин не признаваемые в отечественном образовании.

Творческая мастерская – это оригинальный способ организации индивидуальной, парной, групповой и коллективной деятельности учеников при участии учителя-мастера, иницилирующего поиск и творчество воспитанников в процессе решения лично значимых образовательных задач.

Типы проектных мастерских могут быть:

1) *по составу участников:* для учащихся, для педагогов, смешанные.

2) *по целям и способам деятельности:* мастерские творческого письма, построения знаний, мнение по самопознанию, смешанные.

Технология базируется на таких принципах, как:

- отношение учителя к ученику как к равному;
- не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное их «строительство» учеником с помощью критического мышления к изучаемой информации;

- самостоятельность решения творческих задач с сохранением права на собственное мнение;

- плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению других;

- умение работать в команде;

- критичность и рефлексивность мышления;

- активная позиция в деятельности, умение каждого школьника в той или иной ситуации выступать в роли лидера.

Основными этапами проектных мастерских являются *индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, афиширование и рефлексия.*

По мнению Е.О. Галицких, «конструкция мастерской как будто специально создана для того, чтобы участвующий в ней ученик в сжатое время «пережил» то, что человечеством вырабатывалось веками через падения и взлеты, радости и потери, боль и всплески озарений, приводящих к разрыву со старыми представлениями, понятиями и знаниями».

Системообразующим элементом мастерских является проблемная ситуация – *индуктор* – индивидуальное задание, которое требует от каж-

дого учащегося принятия независимого решения, своего видения проблемы. Индуктор актуализирует личный опыт каждого и создает ситуацию выбора, сбора ассоциаций, пробуждает фантазию и познавательный интерес, включает в деятельность.

Самоконструкция – это индивидуальная работа с материалом, информацией, ситуацией, опытом социальных отношений. Она предполагает выдвижение гипотезы.

На данном этапе ученики выполняют задания разных типов:

- связанные с самостоятельным изучением материала;
- направленные на создание собственных образовательных продуктов, развитие известных положений, подтверждение или опровержение высказанных кем-либо идей или предложений;
- описание собственного опыта;
- конструирование новой модели явления;
- упражнения, связанные с организацией учебного процесса в виде планирования целей, определения этапов работы и т.п.

Важнейшим элементом технологии является *социоконструкция* – парная или групповая работа, направленная на продолжение выполнения задания, способствующая соотношению индивидуальных вариантов решения с другими и тем самым расширению источника идей и приобретению нового опыта.

Продуктом работы в паре (группе) является общий вариант решения, проект, конспект, рисунок, схема и т.д.

Социализация как этап мастерских предусматривает демонстрацию созданного интеллектуального продукта другим участникам занятия (в паре, группе, между группами), всему коллективу. Это происходит в формах афиширования, устного рассказа, чтения вслух, молчаливого вывешивания работ, передачи написанного текста по кругу, показа театральной миниатюры, пантомимы и т.п.

В результате идентификации собственной позиции с позицией других, а также восприятия ее критического анализа учащиеся начинают осознавать неполноту или ошибочность своих знаний (происходит разрыв как особое эмоциональное и интеллектуальное состояние), что приводит к эмоциональному конфликту и потребности в самосовершенствовании.

Рефлексия – это отражение чувств, приводящих к усовершенствованию дальнейшей работы мастера и учеников, анализу успеха и неуспеха на каждом этапе мастерской.

По словам Ж.-П. Сартра, человек не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать. «И поскольку он пред-

ставляет себя уже после того, как начинает существовать, и проявляет волю уже после того, как начинает существовать, и после этого порыва к существованию, то он лишь то, что сам из себя сделал». Это есть первый принцип экзистенциализма, успешно реализуемый проектной мастерской как образовательной технологией.

Таким образом, творческая мастерская как педагогическая технология нацелена на раскрытие индивидуальности человека, реализацию его права на развитие всех сущностных сфер. При явно выраженном акценте на формировании способов умственных действий приоритет отдается развитию творческих способностей воспитанников, обретению смысла жизни, определению ее стратегических целей и перспектив.

Библиографический список

1. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота – поддержка-консультирование. – М., 1996.
2. Галицких, Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников [Текст]. – СПб, 2003.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст]. – М., 1989.
4. Педагогические мастерские «Франция - Россия» [Текст] / под ред. Э. С. Соколовой.- М., 1997.
5. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта [Текст] / сост. И.А.Мухина. - СПб., 1995.
6. Рожков, М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Текст] // Ярославский педагогический вестник. - 2002.- № 4. - С. 74.
7. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм: Сумерки богов [Текст]. – М., 1989.

УДК 37.01

© *М. В. Соколова*

Педагогическое значение устной истории

Историческая память и устная история неразрывно связаны посредством воспоминаний. Без воспоминаний устная история невозможна. Но и память как свойство человеческой психики реализуется только в воспоминаниях. При этом память характеризуется как свойство каждого индивида и как коллективный феномен - социальная память. Устная история – это интервьюирование очевидцев про-

шлых событий с целями исторической интерпретации и реконструкции. Одна устная история говорит не столько о событиях, сколько об их смысле. Об огромном авторитете устной истории свидетельствуют многочисленные Центры устной истории, созданные во многих университетах, архивах, библиотеках за рубежом и в нашей стране. Выходят многочисленные книги по устной истории, статьи публикуются в авторитетных журналах, ведущим из которых является специализированный «Журнал устной истории» (The Journal of Oral History). Устные исторические предания в еще большей степени, чем письменные записи, помогают процессу формирования национальной идентичности, так как связаны с теми группами, о судьбе которых они рассказывают. Устные истории не только связаны с социальными группами, но и сами обладают связующей силой. Устные традиции образуют самое связующее средство, поскольку рассказывают о событиях, на которых данная группа основывает сознание своего единства и своеобразия.

Если мы признаем, что история есть важнейшее средство для формирования идентичности (прежде всего, национальной), а в этом, кажется, никто не сомневается, то именно устное предание создает осознание своей принадлежности к обществу, своего Я в культурной традиции этого общества. Приоритет в этом отношении отводится устной традиции, а не письменной истории.

Для осознания принадлежности к данному обществу и к данной культуре для ребенка важнее общение с живыми носителями устной исторической традиции, чем, например, изучение официальной истории в школе. Так ли это, может быть предметом дискуссии, но важность устной истории для вовлечения ребенка в культурную традицию своего народа вряд ли правомерно оспаривать.

Устная история обладает громадным педагогическим потенциалом, который, к сожалению, сегодня не реализуется в полной мере. Как метод обучения она может использоваться на уроках по разным предметам, например, при изучении родного языка. Далеко не секрет, что введение в школах итогового тестирования в форме ЕГЭ развивает лишь механические навыки написания слов. Школьники испытывают затруднения в формулировании собственных мыслей и конструировании связного текста. Развитие устной истории помогает преодолевать эти затруднения. Одним из самых известных педагогических достижений в этой области в США является журнал «Foxfire», созданный первоначально для совершенствования умений учащихся в области родного языка. Интервьюирование и транскрибирование

способствовали тому, что школьники познавали языковые структуры, осваивали стилистику, грамматику, синтаксис и пунктуацию. Устная история может помочь в изучении местных диалектов, жаргонов, социальных, профессиональных и иных языковых особенностей. Однако наиболее широко устная история применяется в обучении истории и обществознанию. Фактически в международной практике устная история используется на всех ступенях обучения, от начальной школы до программ, в которых участвуют пожилые граждане.

В школе устной историей охотно занимаются наиболее способные и заинтересованные учащиеся, но и для тех, кто отстает, она может стать важным стимулом для мотивации учебной деятельности. В устной истории заинтересованы сами учителя, чувствующие потребность в активных методах обучения, в переходе от учебного инструктирования к стимулированию самостоятельной работы школьников. Анализ ведущих отечественных журналов для учителей за последние десять лет показал, однако, что тема устной истории находится на периферии внимания и лишь немногие публикации ее затрагивают. Это говорит о том, что тема истории недостаточно артикулируется в современной педагогике и дидактике истории.

В чем состоит педагогическое назначение устной истории? Какие цели преследует включение ее в практику школьного, прежде всего, исторического и обществоведческого образования? На наш взгляд, значимость воспитательных целей устной истории вытекает из целого ряда острых проблем, характеризующих особенности социализации подростков на современном этапе. Так, современные исследования социологов и психологов идентичности у современных школьников зачастую носит конфликтный характер, что проявляется в стремлении оградить себя от влияния взрослых, в неоправданно критическом отношении к окружающим, в нарастании отчуждения между «отцами» и «детьми». Авторитаризм сочетается с проявлениями социального инфантилизма, стремление продемонстрировать свою уникальность – с низким уровнем толерантности, вплоть до агрессивности.... При этом степень самостоятельности осмысления окружающей действительности в целом невысока. Оценки явлений следует признать упрощенными, а суждения противоречивыми по сути и эмоциональными по характеру выражения. Несомненно, недостаток практического социального опыта школьников является фактором, способствующим возникновению отмеченных проблем. Под влиянием окружающих, средств массовой информации, в процессе обучения в школе учащиеся формируют мнения и оценки, ко-

торые трудно проверить практически. Их личный социальный опыт формируется в результате опосредованного воздействия. Главная задача обучающей деятельности учителя состоит в способствовании субъектному, индивидуальному опыту учеников, в создании на уроке личностно-ориентированных ситуаций. Одним из инструментов конструирования такого рода ситуаций служит устная история. Старшеклассники проявляют значительный интерес к самостоятельному проведению анкетирования, различного рода социологическим исследованиям, интервью, работая в школьных музеях, в которых находит выражение их индивидуальный опыт. Хотя в этом примере речь идет не об устной истории как таковой, однако логика рассуждений автора важна для обоснования ее воспитательного предназначения.

Возрастает интерес школьников и учителей к устным источникам с усилением деятельностного (компетентностного) подхода к обучению истории, предполагающего освоение учениками обобщенных умений предметного характера. Выделяя цели воспитательного, образовательного и развивающего характера устной истории, выделяем три группы задач. Первая отражает воспитательный потенциал устной истории, ее важность для принятия школьниками современного мира как поликультурного, для развития толерантного отношения к людям, прежде всего, к родителям, людям старшего поколения, представителям разных профессий, для обогащения субъектной позиции (личного социального опыта) ученика как участника коммуникации при общении с очевидцами и участниками исторических событий, его самоидентификации, особенно при обращении к устной биографии. Вторая группа задач связана с краеведением, прежде всего, в воспитании патриотизма как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности, формировании в молодом человеке граждански активных, социально значимых качеств. Третья группа задач по составлению семейных историй акцентирует внимание на формировании у школьников личностно-ориентированных знаний.

Вопрос о воспитывающем и социализирующем значении устной истории ставится и в зарубежной литературе. Так, американские авторы подчеркивали: она помогает изменить прежнюю концепцию образования, которая ставила школьника в позицию получателя готовых знаний; они называют ее «банковской концепцией», «педагогикой подавления». Устная история разрушает или, по меньшей мере, ограничивает одностороннюю направленность образовательного процесса «сверху вниз» и делает школьника «соучастником». Она помогает преодолеть противостояние «учитель-ученик», позволяя последнему

играть роль полноправного партнера. Изучая собственные персональные истории, ученики лучше позиционируют себя, свои семьи и сообщества в контексте общих вопросов и мирового пространства.

УДК 373.3

© И.Ю.Тарханова

Социально-педагогический аспект реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования

С 1 сентября 2011 года все образовательные учреждения России переходят на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Федеральные государственные стандарты устанавливаются в Российской Федерации в соответствии с требованием Статьи 7 «Закона об образовании» и представляют собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию».

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, а требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. На сегодняшний день в обществе востребован новый тип личности: не всесторонне и гармонически развитая по некоему идеальному образцу, а человек, идентичный самому себе, несущий образ себя во всем богатстве отношений с окружающим миром. Жизнью новой культуры в первую очередь поощряется индивидуальность, творческая активность и способность ориентироваться на будущее: умение прогнозировать, фантазировать, гибко переходить в новые виды деятельности даже в ситуациях неопределенности.

Новое поколение стандартов ориентировано на преодоление авторитарности образовательного процесса, явившегося наследием ориентации школы на передачу опыта подрастающему поколению. Проведенный нами анализ рецидивов тоталитарного сознания в образовательной практике позволил выделить основные проблемные точ-

ки, которые предполагается нивелировать в процессе модернизации школы.

Во-первых, ребенку в образовательном процессе изначально предписывается, «каким быть», он не принимается воспитателями таким, каков он есть, в современной школе до сих пор открыто декларируется презрение ко всякому несоответствию норме. Новые стандарты ориентированы не на нормы – а на компетентность как качество действий индивида, проявляющееся в адекватном и эффективном решении некоторого класса социокультурно значимых задач относительно ненормированного (проблемного) характера, на формирование индивидуального социального опыта.

Во-вторых, ориентированное на нормативность педагогическое сознание предполагает педагогические действия, направленные, в первую, очередь на борьбу с недостатками личности ребенка, на «выкорчевывание» пороков вместо возвращения достоинств. Новая образовательная парадигма ставит задачей не борьбу с недостатками, а поиск позитивных начал личности и развитие этих начал до такой степени, чтобы они стали альтернативой деструктивному поведению.

И, наконец, унаследованная от тоталитарного сознания недостаточная рефлексия приводит к тому, что в образовательной практике в качестве «надежного» средства избирается слово. Вербальные методы обучения и воспитания успешно помогают «рисовать» ту картину мира, которая соответствует идеологическим установкам. На этой основе возникает иллюзия совпадения воздействия педагога и социальной среды, иллюзия безграничных возможностей воспитательного процесса. Стандарты нового поколения ориентированы на технологии сотрудничества и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, что требует согласования целей образования с запросами общества.

Таким образом, новые стандарты ориентируют педагогическую практику на переход от обучающего пространства (в его традиционном сплаве обучения и воспитания) к социализирующему пространству образовательного учреждения. И это повышает значимость социально-педагогического сопровождения образовательного пространства.

Категория «образовательное пространство» характеризует процесс социализации ребенка. Социальная среда (важнейшее понятие в теории социализации) — это по природе своей хаос, живая реальность со всей присущей ей непредсказуемостью и несовершенством бытия. Между тем образовательное пространство обозначает об-

ласть упорядоченной и даже гармонизированной среды, подчиненной задачам развития, социализации и воспитания личности. Исходя из общефилософской природы этого педагогического явления, образовательное пространство следует считать педагогически организованной формой бытия социализирующейся личности. Согласно новому поколению ФГОС, современные школы должны сами проектировать сценарий социализации, который реализуют в образовательном процессе. Именно этот доселе скрытый план образовательного процесса определяет социально-педагогический аспект реализации образовательных стандартов.

Цель открытого образовательного пространства современной школы заключается в становлении готовности обучающихся к самоопределению в нравственной, интеллектуальной, коммуникативной, гражданско-правовой, трудовой сферах деятельности, в развитии индивидуальности каждого ученика и воспитании его как субъекта социализации. Образование при этом организуется не по модели «изоляции от социума», а по модели «включения в социум». Здесь обеспечивается простор разнообразной детской деятельности, в том числе добровольной общественной, здесь царит разновозрастное взаимодействие, а не традиционное ровесническое, занятия органично выходят за пределы школы в досуговые формы и учреждения дополнительного образования.

Реализация цели проектирования открытого образовательного пространства осуществляется нами в рамках работы опытно-экспериментальной площадки. Предлагаемая нами модель социально-педагогического сопровождения открытого образовательного пространства строится как система стратегического, тактического, содержательного, организационного, коммуникативного, личностно-позиционного и прогностического блоков.

Стратегический блок указывает на необходимость создания условий для организации образовательного процесса, жизнь детей в рамках которого была для значима, интересна, имела бы личностный смысл, удовлетворяла бы их потребности в общении, в творчестве, в самоутверждении. Таким образом, цель социально-педагогического сопровождения открытого образовательного пространства – создание условий для организации образовательного процесса, ориентированного на становление готовности обучающихся к самоопределению в нравственной, интеллектуальной, коммуникативной, гражданско-правовой, трудовой сферах деятельности, на развитие индивидуальности каждого ученика и воспитание его как субъекта социализации.

Тактический блок предполагает два значимых условия:

○ во-первых, эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса внутри образовательного учреждения (администрация, педагоги, родители, обучающиеся);

○ во-вторых, использование в образовательном процессе культурных и социально значимых возможностей города, микрорайона, традиций отдельных семей.

Содержательный блок предусматривает специальное интегрирование содержания обучения и воспитания на основе формирования индивидуального социального опыта школьников. При таком построении содержания образовательного процесса в центре внимания учителя и воспитателя оказывается переживание ребенка как способ существования его социального опыта, решение им учебных задач как жизненных проблем.

Организационный блок проецирует уровневое содержание социализирующих воздействий:

1 уровень – приобретение школьниками социальных знаний,

2 уровень – формирование у обучающихся ценностного отношения к реальности,

3 уровень - приобретение детьми опыта самостоятельного общественного действия.

Коммуникативный блок отражает как главное условие позиционное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, сотрудничество во имя достижения общей цели. При этом взаимодействие включает в себя:

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

– ценностно-ориентационные характеристики (социальные запросы, ценности и ориентации, цель, направления развития взаимодействия);

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

– организационно-управленческие характеристики (стратегия развития социального взаимодействия школы; основные формы организации взаимодействия; характеристики сферного управления).

Личностно-позиционный блок указывает на становление позиции субъектности в социальном опыте ребенка как на основополагающий ориентир образовательного пространства, без которого не-

возможно реализовать задачи его социализации. Периодически меняющееся взаимодействие детей в системе групп и в разных видах деятельности формирует навыки планирования, контроля, ответственности, расширяет и укрепляет социальные связи. В учебной и внеучебной деятельности дети намеренно ставятся в ситуацию рефлексии: размышляют о себе, своих возможностях и достижениях, осмысливают свое отношение к людям, событиям, информации. Они учатся понимать, что нередко события и обстоятельства нельзя изменить, но можно и очень важно изменить свое отношение к происходящему.

Прогностический блок ориентирует на ожидаемые результаты:

- формирование индивидуального социального опыта детей;
- интеграция внутренних возможностей образовательного учреждения и внешнесоциальных ресурсов для обеспечения эффективного образовательного процесса;
- формирование готовности субъектов образовательного процесса к взаимодействию внутри образовательного учреждения и с социальными партнерами.

По нашему убеждению, школа не должна бороться с окружающим миром, но и не может закрывать глаза на его пороки. Она должна в этой реальной и небезупречной среде создать для ребенка свою среду, такую, чтобы, проживая в ней школьные годы, он выходил в большую жизнь и был адекватен окружающей его реальности. В этом, прежде всего, и проявляется социальная эффективность образования.

Динамика процесса социализации в этом сценарии будет возрастать, если обеспечить своеобразное «размыкание» образовательной среды, что означает, во-первых, включение в содержание образования не только знаний предметных дисциплин, но и знаний ценностных и рефлексивных и, во-вторых, трансформацию традиционного урока, использование широкого набора форм образовательной деятельности, предполагающих общение по интересам, разновозрастное взаимодействие, обращение к жизненному опыту семьи.

Бесспорно, мы отдаем себе отчет в том, что предлагаемая нами модель в большей степени реализуема на уровне начальной школы, ибо подростки и старшеклассники более активны и не зависимы от взрослых в своей социализации. Но именно начальная школа создает фундамент формирования социально-успешной личности. И

введение сейчас нового поколения ФГОС на уровне начального звена создает условия для апробации подобного сценария.

УДК 37.07

© Л.Ф. Тихомирова, С.Б. Морозова, Е.Ю. Руссова

Формирование здоровьесберегающей среды образовательного комплекса

В ситуации ухудшения здоровья населения России, роста смертности, падения рождаемости государство и общество заинтересованы в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения, но реальная деятельность органов образования является явно недостаточной. Системой образования декларируется такая педагогическая задача, как сохранение здоровья детей, но практика демонстрирует ухудшение здоровья школьников. Процесс образования вносит значительный вклад в ухудшение состояния здоровья детей: за годы обучения в школе число учащихся с близорукостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата возрастает в 5 раз, с психоневрологическими отклонениями – в 1,5-2 раза. В специальной литературе общеупотребимы такие связанные со школой термины, как «школьный стресс», «дидактогения». Современная массовая школа не только не обеспечивает компенсацию типичного для современных детей состояния физиологической и психологической незрелости, но и, наоборот, усугубляет это состояние.

Считается, что прежде всего заботой о здоровье детей должны заниматься медики. Но система здравоохранения, основанная на патологоцентристской парадигме, сконцентрирована на болезнях, а не на здоровье. Медицинские рекомендации, как правило, связаны с изменениями в учебном процессе и часто не выполняются.

Несмотря на возрастание числа нездоровых школьников до критических величин (по данным М.В. Антроповой, только 10% учащихся могут считаться здоровыми), в педагогике, вопреки реальности, продолжает существовать априорное допущение о том, что педагогическая наука рассматривает обучение и воспитание здоровых детей здоровыми учителями. Выполнение одних требований СанПиНов не дает положительных результатов, да и не везде эти требования выполняются.

Современные педагогические технологии не учитывают уровень здоровья, а также адаптивные возможности детей. Решение проблемы сохранения здоровья детей в образовательных учреждениях часто ограничивается рамками физического развития, хотя физическое развитие – только один из показателей здоровья и не позволяет быстро реагировать на изменение ситуации со здоровьем учащихся. В учреждениях образования отсутствует мониторинг здоровья детей, в организации учебного процесса не учитывается динамика показателей физического развития и заболеваемости учащихся.

С нашей точки зрения, результатом реализации функции сохранения и укрепления здоровья образовательным учреждением должно стать создание здоровьесберегающей среды.

Для того чтобы сохранить здоровье школьников, по мнению Н.К. Смирнова, необходимо формирование валеологической среды в образовательном пространстве России. Основные задачи при этом он формулирует следующим образом:

- продолжать разработку и совершенствование учебных программ по валеологии,
- проводить подготовку кадров по валеологии,
- обеспечить организационные условия для формирования валеологической среды в образовательных учреждениях.

Прежде чем вводить понятие «здоровьесберегающая среда», следует определить понятие среда. М.Я. Басов определяет ее как «отрезок действительности, в связи с которым живет человек и отношения с которым являются жизненно значимыми для него».

Л.Б. Дыхан считает, что для решения проблем сохранения и укрепления здоровья ребенка в школе необходимо рассматривать образовательную систему в виде целостной образовательной среды, понимая под этим термином тип среды, состоящий из элементов, оказывающих жизненно значимые влияния на школьников в процессе получения ими образования [126].

О валеологизации образовательной среды и образовательного пространства писали Н.К. Смирнов, Л.Б. Дыхан. Прежде всего под валеологизацией образовательного пространства эти ученые понимали «воспитание культуры здоровья и формирование здоровьесберегающих условий в образовательном учреждении» [3; 1].

С нашей точки зрения, ценной является сама идея преобразования педагогической системы в направлении, способствующем сохранению здоровья. Однако данное определение требует уточнения.

В своих работах Л.М. Кузнецова рассматривает и анализирует только психологическую составляющую здоровьесберегающей среды, которую определяют организация деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса на основе сотрудничества и помощи; личностные особенности участников образовательного процесса, в том числе жизненные ценности, установки, мотивы; наличие здоровьесберегающей корпоративной культуры; развивающая предметная среда [2]. Ученым установлено также, что психологическая составляющая здоровьесберегающей образовательной среды оказывает существенное влияние на успешность учения, адаптацию в обществе, систему жизненных ценностей, установок, организацию деятельности, толерантность и принятие жизненных ценностей других людей.

Согласно традиционным представлениям решение задач валеологизации должно осуществляться гигиеническими или медицинскими средствами. Однако реалии современной школы и проведенные нами исследования показывают неэффективность использования этих подходов.

С нашей точки зрения, недостаточно информативной является разработанная с позиции комплексного подхода описательная компонентная модель образовательной среды в аспекте сохранения и укрепления здоровья ребенка, предложенная Л.Б. Дыхан. Так, структуру здоровьесберегающей среды автор описывает следующим образом:

- организация процесса обучения и воспитания;
- стиль общения субъектов образовательного процесса;
- санитарно-гигиенические условия обучения и воспитания;
- двигательный режим учащихся;
- медицинское обеспечение и оздоровительные процедуры в течение учебного дня;
- питание [1].

Мы считаем, что названных компонентов явно недостаточно, они не в полной мере обеспечивают сохранение здоровья учащихся в процессе их обучения и воспитания в образовательном учреждении. Субъектами здоровьесберегающей среды должны быть не только учащиеся и преподаватели, но и все специалисты, работающие в образовательном учреждении, и, конечно же, родители. Поэтому мы считаем необходимым формирование ценностных ориентаций и установок на

здоровье и здоровый образ жизни всех основных субъектов образовательной среды через их систематическое обучение (см. таблицу 1).

Таблица 1

Деятельность образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья учащихся

ДОШКОЛЬНИКИ И МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ		
1. Создание оптимальных внешнесредовых условий		
Выполнение требований СанПиНов	Доброжелательный социально-психологический климат	Здоровьесберегающие Технологии
2. Формирование у дошкольников и младших школьников навыков здорового образа жизни и ответственного отношения к своему здоровью		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Через содержание занятий и учебных предметов ▪ Через внеклассные мероприятия ▪ Введение факультативных курсов 		
УЧИТЕЛЯ и ВОСПИТАТЕЛИ		
Мотивация пед. коллектива на проблему здоровья	Повышение квалификации	Повышение личной ответственности
Психологические тренинги	Группы здоровья	Овладение методиками проведения экспертизы технологий, урока с точки зрения их влияния на здоровье
Психолого-пед. семинары	Занятия со специалистами Центра ПМСС	Овладение личностно-ориентированными и здоровьесберегающими технологиями
РОДИТЕЛИ		
Привлечение к участию в образовательном процессе	Родительский лекторий по вопросам здоровья (специалисты школы)	Занятия с приглашенными специалистами

Как показали результаты исследований, только работа в трех направлениях, с учащимися, учителями и родителями, дает положительные результаты. Эффективным также является взаимодействие специалистов, работающих в образовательных учреждениях, с работниками Центра ПМСС (Центр психолого-медико-социального сопровождения).

Опираясь на теоретические выводы М.Я. Басова (в качестве жизненно важных отношений ребенка со средой взяты его основные биологические и социальные потребности, позволяющие научно обоснованно выделить компоненты образовательной среды, значимые для сохранения его здоровья) и результаты проведенных нами исследований, мы определили основные характеристики здоровьесберегающей образовательной среды:

- создание благоприятных условий учебно-воспитательного процесса, соответствующих не только требованиям СанПиНов, но и индивидуальным особенностям ребенка, создание благоприятного психологического климата; социально-педагогическая работа по устранению влияния неблагоприятных факторов, выявленных в процессе исследования;

- обеспечение рационального и сбалансированного питания,
- организация качественного медицинского обслуживания;
- создание нормативной базы образовательного учреждения, закрепляющей права и обязанности каждого участника образовательного процесса по сохранению и укреплению здоровья;

- оптимальная, физиологически оправданная организация учебного процесса, использование средств оптимизации в учебном процессе;

- учебно-методическое обеспечение, соответствующее разным адаптационным способностям обучающихся, коррекция содержания образования (внесение соответствующих изменений в учебные планы и программы); введение личностно-ориентированного и дифференцированного подхода в преподавании учебных предметов и дисциплин;

- организация внеучебной работы, направленная на реализацию потребностей и возможностей детей и преподавателей, формирование у них потребности в здоровом образе жизни; обучение здоровому образу жизни;

- формирование физической культуры как фактора гармонического развития физических и духовных качеств личности, организация групп для занятия физкультурой лиц с различной патологией; применение способов укрепления физического здоровья учащихся в процессе обучения;

- изучение состояния здоровья дошкольников и младших школьников, создание системы мониторинга здоровья и физического развития; исследование факторов риска заболеваемости;

- исследование потребностей ребенка, формирование ценностного отношения к здоровью, формирование навыков здорового образа жизни, формирование культуры здоровья;

- изучение педагогического процесса, разработка и использование экспертно-функционального подхода, позволяющего анализировать влияние педагогического процесса, новых педагогических технологий на здоровье,

- использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе;
- разработка программ, позволяющих повысить информированность детей и подростков, родителей, педагогов и воспитателей в сфере сохранения и укрепления здоровья;
- осуществление принципа преемственности в решении задач сохранения, укрепления и формирования здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Формирование здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении невозможно без методических преобразований, которые предполагают:

-Внесение новых элементов в структуру образовательного процесса.

-Изменение условий школьной среды и режима работы школы-комплекса.

-Повышение заинтересованности и степени удовлетворенности образовательным учреждением у участников образовательного процесса.

-Повышение у дошкольников и младших школьников самооценки, формирование навыков здорового образа жизни и культуры здоровья.

-Налаживание сотрудничества между школой-комплексом и родителями.

-Улучшение материально-технической и учебной базы образовательного учреждения.

-Расширение межведомственного сотрудничества в реализации функции сохранения и укрепления здоровья детей.

-Разработку методики управления внедрением здоровьесберегающих технологий в образовательном учреждении.

-Разработку механизмов, обеспечивающих преемственность в решении задач сохранения, укрепления и формирования здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Дыхан, Л.Б. Педагогические условия валеологизации образовательной среды младших школьников [Текст]: автореф... дис. канд. пед. наук.- Ростов н/Д, 2001. – 23 с.

2. Кузнецова, Л.М. Современные особенности здоровья детей и подростков и их взаимосвязь с проблемами образования [Текст] // Перемены.-2000. - №2. - С.148-156.

3. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст]. - М.: Аркти, 2003. – 272 с.

УДК 37.04

© О. В. Шилина

Формирование социальной ответственности воспитанников детских домов

В современном обществе особую актуальность приобретает проблема развития социальной ответственности растущего человека, когда успех общего дела зависит от ответственности каждого за себя, за другого человека, за общее дело.

Важной задачей системы образования является предоставление любому учащемуся широких возможностей для выбора собственной образовательной траектории, возможность научить его свободно двигаться в пространстве идей, развить его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир, стать полноценным гражданином страны.

Результатом педагогического процесса должны быть образованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству. Ответственность не случайно мыслится в числе проектируемых качеств воспитанников: здесь просматриваются определенные стратегии. Потому как ответственность — сущностная характеристика личности современного общества, связанная с такими ее важнейшими чертами, как свобода и деятельность. Это проявляется, прежде всего, в отношении к человеку как свободной творческой личности, реализующей себя на протяжении всей жизни.

Чувство социальной ответственности проявляется во многом: и в желании заниматься общественно полезной деятельностью и общественной работой, и в активной борьбе с антиобщественным поведением, и в ускорении процесса личностного и профессионального самоопределения (преодоление часто встречающегося инфантилиз-

ма), но главное — в глубоком эмоциональном ощущении своей принадлежности к обществу, в глубоко личном принятии его ценностей и идеалов.

С позиций нового мышления нашего современного общества включение ответственности в перечень качеств личности воспитанника существенно изменяет ее тип. Если классическим стилем мышления была predetermined *ответственность ретроспективного типа* (наступающая позже совершенного действия), то нарождающийся неклассический стиль инициирует *ответственность перспективного типа* (проектирующую определенные моральные обязательства).

Говоря о несовершеннолетних молодых людях, являющихся воспитанниками детских домов, можно сказать, что для них более характерной является ответственность, наступающая после совершенного действия. Вероятно, именно поэтому такие дети часто становятся серьезной проблемой для общества, руководствуясь в своих поступках эмоциями, без осмысления последствий своих действий.

Важным является формирование у несовершеннолетних воспитанников детских домов ряда новых потребностей, с помощью которых произойдет переоценка стиля поведения, отношения к окружающему миру и себя в нем. Данный вопрос находится в компетенции многих специалистов. В ходе решения данного вопроса специалисты сталкиваются с решением следующей проблемы: воспитанники детских домов, в силу частичной изоляции от общества, а также характера воспитания и условий жизни до поступления в детский дом, отстают по своему социальному развитию от благополучных сверстников. Поэтому главной задачей социально-педагогической работы становится стимулирование экзистенциального выбора несовершеннолетних осужденных и подготовка их к выбору дальнейшего жизненного пути.

У большинства воспитанников детских домов преобладают мотивы, связанные с удовлетворением потребностей «здесь и сейчас». Это говорит о том, что в процессе формирования социально направленных мотивов «внутренний фильтр» не играет ведущую роль. Такие дети мало задумываются о своем участии в жизни общества и не рассчитывают на поддержку государства.

Анализируя опыт ученых, занимающихся вопросами, связанными с социализацией воспитанников детских домов, их духовным становлением, формированием у них социально значимых качеств личности, сделали следующие выводы.

И. Лангмейер и З. Матейчек обнаружили неразвитость временной перспективы будущего и у растущих без родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста — они значительно реже говорят о своем будущем, чем дети из обычных семей. Говоря о том, что дети-сироты живут только сегодняшним днем, авторы объясняют это отсутствием четких представлений о своем прошлом.

Даже отсутствие центральной, по Л. И. Божович, характеристики личности — активности — компенсируется у воспитанника детского дома развитыми формами реактивности: умением быстро приспособиться к любой ситуации, мгновенно реагировать на угрозу. Наблюдения за воспитанниками и беседы с ними говорят о том, что для них основным является умение не проявить себя, свою личность, а «спрятать» ее, стать незаметным, таким, как все.

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых считают, что по результатам исследований у детей, воспитывающихся в детском доме, выявлен совершенно особый тип психического развития, про который нельзя сказать, что он хуже или медленнее, чем у семейных детей. Он просто другой. Не современная норма, не умственная отсталость, не форма той или иной психической патологии. Это особый тип, связанный со спецификой развития ребенка вне семьи, связанный с депривационными условиями сиротских учреждений.

Анализируя результаты вышеприведенных исследований, можно прийти к выводу, что как в развитии интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, обнаруживается определенная специфика, которую исследователи (в частности А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых) склонны интерпретировать не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер.

Целью педагогической деятельности является формирование социального ребенка. Источником является противоречие между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения ребенком социальной проблемы. Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия ребенка с социальным педагогом.

Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

Основываясь на данной цели, можно выделить следующие постулаты педагогического воздействия на воспитанника детского дома: 1) любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошел с воспитанником до факта этого

воздействия; 2) само взаимодействие педагога и воспитанника детского дома является определенным событием (обстоятельством или совокупностью обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему); 3) любое действие взрослого, если оно не будет событием для воспитанника, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи.

Важной задачей работы в данной сфере является помощь воспитаннику детского дома в жизненном самоопределении, т.к. оно является центральным новообразованием ранней юности. В понятие жизненного самоопределения включаем не только определение и реализацию себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни, но и принятие необходимости реализации себя как социально ответственной личности.

Ключевыми целями самоопределения воспитанников детских домов можно считать следующие:

1. Индивидуальные образовательные траектории.
2. Ключевые компетенции.
3. Культивирование склонностей и задатков.
4. Информационное обеспечение индивидуальных образовательных траекторий.
5. Жизненные планы и устремления.
6. Ценностные ориентации.
7. Планирование активного досуга.
8. Здоровый образ жизни.
9. Гражданственность и социальную активность.
10. Жизненные планы на время выхода из детского дома.

Достижение этих целей обеспечивает жизненное самоопределение воспитанника детского дома, как встречу человека с самим собой, определение жизненного плана, реализацию его интересов, установления активного взаимодействия с социумом, определения собственного отношения к актуальным проблемам сообщества, реализацию потребности в социальной безопасности, эффективную организацию учебной и профессиональной деятельности.

Воспитанники детских домов должны стараться не просто спроектировать свое будущее, но и осознать способы достижения поставленных целей, сориентироваться в мире профессий и на рынке труда, оценив свои объективные возможности, способности и склонности. В поисках личной идентичности они должны выработать критерии оценки своего поведения и поведения других людей, определить ближние и дальние жизненные перспективы.

Как известно, чувство ответственности рождается в процессе деятельности, связанной с важным, личностно значимым для человека выбором. Этот выбор нельзя навязывать человеку, подростку извне. Выбор будет значимым, а его результаты устойчивыми только в том случае, если человек осуществил его сам, свободно. Только в результате такого выбора формируются глубокие убеждения, подлинно ответственная социальная позиция. Интеллектуальным путем, ведущим к такому выбору, является внутренний диалог (который также принимает в разном возрасте разные формы, поэтому большой — и, к сожалению, распространенной — ошибкой является представлять внутренний диалог воспитанника детского дома, подростка, по образцу внутреннего диалога взрослого человека), обязательно завершающийся принятием определенной позиции. Внешним путем является участие в совместной деятельности, притом построенной таким образом, чтобы человек видел, что его роль в этой деятельности важна, что от него реально зависят другие.

Процесс формирования социальной ответственности воспитанников детских домов может проходить в различных формах: от традиционной беседы до педагогической мастерской. Однако важно помнить про то, что форма преподнесения информации не должна доминировать над содержанием материала. Главной задачей здесь является создание содержательных и организационных условий для личностного саморазвития воспитанников детских домов, осознания ими самих себя и своего места в мире, понимания других людей, закономерностей мира. Только в этом случае будут достигнуты поставленные педагогические цели.

УДК 37.013;373-052

© *А. В. Шулин*

**Педагогическое сопровождение развития
лидерского потенциала школьников в процессе
физкультурно-спортивной деятельности**

По-настоящему об уровне цивилизации
говорят не переписи населения,

не размеры городов, не собранные урожаи — нет, о нем говорит качество человека, которого производит страна.

Р. У. Эмерсон

Рассуждения о природе лидерства уходят корнями в далекое прошлое, так как человеческая история всегда рассматривалась как результат деятельности выдающихся личностей. В течение многих веков феномены этого явления изучались философами, социологами, психологами. Вследствие этого, точки зрения относительно природы лидерства чрезвычайно разнообразны. Одни авторы полагают, что причины его появления следует искать в наличии особых лидерских качеств у индивида («теория черт»). Ч. Ламброзо трактует стремление к лидерству как паранюю, З. Фрейд и А. Адлер — как невроз. Г. Лассуэлл рассматривает лидерство как попытку компенсации в условиях заниженной самооценки. Кроме того, данный феномен определяется и как стремление преодолеть физические недостатки: низкий рост (Наполеон, Гитлер); паралич (Ф. Рузвельт). Другие настаивают на том, что лидеров «делают» окружающие их люди (теория определяющей роли последователей). Лидер трактуется как человек, который наиболее успешно осуществляет ориентацию на других людей. Третьи считают, что лидеров формирует ситуация (ситуационная теория). Каждая ситуация выдвигает на первый план тех людей, которые способны ее разрешить. Наконец, еще одна группа ученых отстаивает точку зрения, согласно которой лидерство есть результат воздействия целого ряда факторов (синтетическая теория).

Лидер (от англ. leader - ведущий, первый, идущий впереди) - лицо в какой-либо группе (организации), пользующееся большим, признанным авторитетом, обладающее влиянием, которое проявляется как управляющие действия, член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, то есть наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе.

Лидерство – это искусство влияния на людей, умение вдохновить их на то, чтобы они стремились достичь нужных целей. Люди следуют за лидером потому, что он в состоянии предложить им средства для удовлетворения их потребностей, указать направление деятельности.

Личностные качества настоящего лидера: открытость, решительность и смелость, любознательность, умение слушать других,

внимательность и критическая настроенность, уверенность и спокойствие, гибкость и чувствительность, ориентированность на результат, а не на процесс, богатый жизненный опыт, свободна от предрассудков.

Лидерство присуще самой природе человека и является древнейшей формой организации жизни людей, действенным средством разрешения насущных вопросов. Уже на первых этапах развития человечества выбирался такой порядок общественной жизни, где ведущую роль играли более опытные, умные, сильные, наконец, более человеческие люди. Они получали признание, доверие, авторитет среди своих соплеменников, становились лидерами. По мере развития социальной жизни усложнялась система лидерства, множились соответствующие связи и отношения, росло количество разрешаемых вопросов. От личного лидерства общество переходило к более сложным формам.

Лидерство как социальное явление вездесуще. Можно смело утверждать: там, где сложилась та или иная человеческая общность, там должны появиться и лидеры, в том числе, а может быть и в особенности в физкультурно-спортивной деятельности

Физкультурно-спортивная деятельность – это образовательная область в системе непрерывного образования, обеспечивающая здоровье и гармоническое развитие личности, её эффективную самореализацию в обществе (А.Я.Журкина). Спортивная деятельность носит коллективный характер, протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии. В наибольшей степени это проявляется в спортивных командах.

Спортивная команда представляет собой разновидность малой социальной группы. Малой она называется из-за своей малочисленности, а социальной потому, что объединяет людей, имеющих общий социальный признак (отношение к спорту) и выполняющих общественно важные функции в общей структуре общественного разделения труда, а именно – оздоровительные, воспитательные, подготовительную к другим видам деятельности, эстетические, сферы общения и др. Прежде всего для малых групп характерна малочисленность их состава. Минимальный состав такой группы 2-3 человека, максимальный - 20-30 человек.

Главным психологическим эффектом малочисленности состава группы является то, что ее члены могут непосредственно общаться друг с другом, вступать в личные контакты. В результате этого в группе помимо функциональных, деятельностных, общественных отношений, обусловленных социальными условиями и видом дея-

тельности, возникает сеть эмоционально-психологических отношений, которые тесно переплетаются с деятельностными и придают группе новые социально-психологические качества.

Спортивная команда выступает не только как объект управления, но и как субъект деятельности. В этом качестве команда может выступать, если она будет внутренне организована и обладать определенной степенью интеграции. Поэтому интересно, как группа организуется, кто берет на себя функции руководства, насколько они эффективны. В результате самоорганизации в группе устанавливаются отношения доминирования и подчинения, влияния и следования. Эти отношения и характеризуют лидерство. Само явление заключается в том, что в системе межличностных отношений выдвигается один из ее членов, который берет на себя функции неформального руководства группой [3].

Команда как система всегда действует в окружающей ее среде. В свою очередь, среда постоянно влияет на действующий объект определенным набором сбивающих факторов, который отклоняет поведение системы от избранной траектории поведения. Для достижения поставленных целей в таких условиях команде необходимо управление действиями всех игроков по ходу ведения игрового процесса. В команде как замкнутой системе такое управление возможно только в форме самоуправления, т.е. система является самоуправляемой. Известно, что самоуправление в малой группе реализуется лидерами. Лидер - это член малой группы, выдвигаемый в результате взаимодействия ее членов в определенной ситуации, способствующий организации группы и управлению ею при достижении поставленной цели. Социальная психология достаточно подробно рассматривает каталог качеств и свойств лидера: высокий уровень компетентности, статус в группе, способность к руководству и т.д. Используя эти сведения, мы провели исследования лидерства в ряде видов спорта. Здесь использовались обычные социометрические процедуры и расчеты, принятые в современных исследованиях, в результате чего было выявлено, что некоторые члены команд обладали высоким уровнем необходимых лидеру показателей, но не являлись лидерами группы. С другой стороны, некоторые члены команды имели низкие показатели, но выдвигались на роль лидеров [6].

Лидерство в спортивных группах и коллективах следует рассматривать как социально необходимый, естественный процесс самоуправления и координации взаимодействий и взаимоотношений между спортсменами в связи с целями и задачами деятельности. Ли-

дер как субъект лидерского процесса воздействует на ведомых, ведомые же принимают или отвергают эти воздействия. Принятие лидерского влияния обнаруживается в подчинении, следовании указаниям, советам, просьбам лидера и, наоборот, отказ проявляется в неподчинении, несогласии с лидером, уклонении от исполнения его распоряжений. Влияние лидерства и лидера в спорте может быть непосредственным (даже физически), внешне легко фиксируемым, но может иметь и скрытую форму, быть опосредованным многократно через какие-либо факторы, например через этические или нравственные нормы, бытующие в данной спортивной команде.

Для того чтобы правильно составить программу социально-педагогического сопровождения, необходимо определить его понятие. Социально-педагогическое сопровождение предполагает поддержку молодого человека в построении им социальных отношений, оказание ему помощи в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации.

У ребенка, у молодого человека, да и у взрослого часто возникает много трудностей, проблем, которые связаны с отношениями с людьми, с социальными институтами, со школой, с семьей. Эти проблемы требуют, несомненно, того, чтобы человек сам их решал, а не за него решали, но при этом ему нужна поддержка. Другими словами, необходимо сопровождение в решении этих проблем, поэтому одной из важнейших задач является обеспечение именно социально-педагогического сопровождения, которое помогает ребенку решить проблемы регулирования отношений с окружающей социальной средой.

«Сопровождать», как объясняет словарь Ожегова, – это значит «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то» [4]. Сегодня слово «сопровождение» является многозначным. Говорят о музыкальном сопровождении, о сопровождении летательных аппаратов, о сопровождении каких-либо технологических процессов. В психологии и педагогике слово сопровождение также толкуется неоднозначно.

В психолого-педагогическом смысле сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого.

Социально-педагогическое сопровождение имеет свою специфику и прежде всего направлено на поддержку молодого человека

в построении им своих социальных отношений, на его обучение новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации.

Социально-педагогическое сопровождение, реализуя имманентные для данного процесса цели, несомненно, выступает в качестве воспитывающего фактора. Социальное воспитание и социально-педагогическое сопровождение диалектично связаны между собой. Если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения [5].

Библиографический список

1. Андреева, Т.М. Социальная психология [Текст]. – М.:МГУ,1980.
2. Кричевский, Р.Л., Рыжак, М.М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе [Текст] – М.: Изд-во МГУ, 1985.
3. Личность и коллектив в спортивной деятельности [Текст]: лекция для студентов ГЦОЛИФКа. - М.,1975.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И.Ожегов. - М.: Оникс Мир и образование, 2008. – 976 с.
5. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногикика [Текст] /М.И.Рожков. - М.: Владос, 2008. – 264 с.
6. Топышев, О.В. Теория и практика лидерства в спортивной команде [Текст]: сборник трудов ученых РГАФК.-М.,2000. - С. 144-149.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК 373; 154.9.928

© Л.В. Байбородова

**Модели организации работы с одаренными детьми
в сельской школе**

Из отечественной истории известно, что во все времена на се-
ле рождаются гении и талантливые люди, которые прославляют нашу
страну. Перед педагогами сельских школ стоит задача как можно
раньше выявить и поддержать одаренных детей, создавая благопри-
ятную образовательную среду.

Условия сельской школы, безусловно, влияют на организа-
цию работы с одаренными и способными детьми. Среди этих усло-
вий особое влияние оказывает малочисленность школьного и класс-
ного коллективов, которая имеет как положительные стороны, так и
создает ряд проблем, часть которых решается с трудом.

Очевидно, что малочисленность классов создает благоприят-
ные условия для индивидуализации обучения детей в сельской шко-
ле. Число учащихся в большинстве сельских классов незначительное,
что позволяет учителю уделить внимание каждому ребенку. Для за-
нятий свойственны камерность, меньшая заорганизованность. Взаи-
модействие педагогов и учащихся отличается интенсивностью, что
позволяет быстрее узнать и выявить дарования ребенка. Знание лич-
ностных особенностей, бытовых условий жизни ребенка, отношений
в семье позволяет учителю использовать в работе индивидуализиро-
ванные способы организации познавательной деятельности учащихся,
которые раскрывают способности каждого ребенка.

Однако существует немало проблем в ситуации малочислен-
ности, которые затрудняют решение современных образовательных
задач, да и сам процесс индивидуализации.

Прежде всего, учащиеся в малочисленных классах излишне
опекаемы со стороны взрослых, что часто ведет к подавлению детей,
тормозит развитие самостоятельности учащихся, препятствует их
самореализации, раскрытию их внутренних ресурсов, способностей,
формирует неуверенность в своих силах. Это ограничивает возмож-
ности педагогов обнаружить способности, неординарность и инди-
видуальность ребенка.

В условиях малочисленности значительно сложнее выявить и
развить лидерские качества школьников в связи с ограниченностью
контактов учащихся. Однако данная проблема в определенной мере
решаема, если объединять малочисленные классы в разновозрастные
группы, где особенно благоприятные условия для проявления и раз-
вития у детей лидерских и других социально значимых качеств.

Очень важно осознать самому ребенку свои возможности и
способности, адекватно оценить и проанализировать реальные дос-
тижения, проблемы и трудности для дальнейшего развития способ-

ностей и дарований. В этой связи необходимо обеспечить аналитико-рефлексивный подход при организации работы с одаренными детьми. Малая наполняемость классов позволяет педагогу организовать аналитическую и рефлексивную деятельность каждого ребенка. Ученик имеет возможность в кругу хорошо знакомых людей высказаться, поразмышлять о своих успехах, что побуждает его к осознанной дальнейшей деятельности и реализации своих способностей. Педагог и ученик, вместе рассуждая, определяют ресурсы для развития, конкретные шаги для достижения успеха, что является стимулом для проявления способностей ребенка.

Важнейшим условием выявления и развития одаренности ребенка является деятельность. На селе больше возможностей и способов для практико-ориентированного обучения, реализации деятельностного подхода в образовательном процессе. Опора на деятельностную парадигму образования предполагает практическую, созидательную направленность образовательного процесса, включение ребенка в различные сферы деятельности.

Для 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.

У сельской школы есть ряд благоприятных социальных факторов для усиления практической направленности, реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании 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 предприятиям, 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 и

др.

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. Это создает благоприятные условия для исследовательской и проектной деятельности, к которой могут приобщаться дети с начальной школы. Особенно привлекательны для учащихся проекты с краеведческим содержанием. Как известно, именно исследовательская и проектная деятельность позволяет выявить одаренность детей в той или иной сфере.

Общеобразовательные учреждения должны предоставить возможность широкого спектра занятий, чтобы способствовать выявлению и развитию индивидуальности и личности каждого ребенка, его творческих способностей. Важно обеспечить разнообразие содержания и форм внеурочной деятельности детей, ориентированных на их интересы и потребности, и не допустить формализма в решении этой проблемы. Как показывает практика, в ряде случаев внеурочная деятельность становится продолжением учебного процесса либо представляет собой занятия в кружках, в которых дети занимаются после уроков, исходя из того, что может предоставить школа. В стандарте второго поколения подчеркивается, что внеурочная деятельность организуется с использованием самых разнообразных форм по следующим направлениям: спортивно-оздоровительному, художественно-эстетическому, научно-познавательному, военно-патриотическому, а также предусматривает участие детей в общественно-полезной и проектной деятельности. При организации внеурочной деятельности с целью проявления и развития одаренности детей особенно важно обеспечить реализацию вариативно-инициируемого похода, суть которого заключается в том, что ребенку предоставлены право и возможность предлагать идеи для удовлетворения своих образовательных потребностей, проявления способностей. Педагоги для этого обеспечивают вариативность организации образовательного процесса, внеурочной воспитательной работы.

В сельской школе имеются благоприятные возможности для интеграции средств учебной и внеучебной деятельности, для стирания явных граней между учебной и внеучебной работой. Это позволяет разнообразить формы и методы деятельности способных детей, снять излишнюю напряженность и заорганизованность, сделать более

естественной и комфортной образовательную среду ребенка, быстро, оперативно перестраивать учебный процесс под ученика, раскрывая и развивая его способности и возможности.

С другой стороны, в условиях сельской школы в сравнении с городской возможности реализации вариативно-инициируемого подхода весьма ограничены в связи с тем, что отсутствуют учреждения дополнительного образования, культурные центры, мало специалистов, которые могли бы сопровождать ребенка в той сфере деятельности, где он хотел и мог бы проявить и развить свои таланты. В современных условиях эта проблема частично решается благодаря использованию ресурсов социума, средств Интернета, созданию ресурсных центров на базе одной из школ.

Таким образом, учитывая особенности сельской школы, ее достоинства, оптимально используя собственные ресурсы и возможности социума, можно создавать необходимые условия для организации работы с одаренными детьми, находить эффективные педагогические средства, раскрывающие и развивающие таланты сельских детей.

В то же время необходимо учитывать, что социально-экономические условия, в которых действуют многие сельские школы, создают ряд проблем, решение их требует специальных усилий со стороны педагогов:

- большая загруженность учащихся бытовым трудом, что снижает возможности для самообразования;
- дети видят вокруг себя мало высоких уровней жизненных образцов, поэтому часто наблюдается занижение требований к своему развитию и образованию;
- ограниченный доступ учащихся и педагогов к некоторым информационным источникам, сложность посещения культурных и образовательных центров региона;
- для сельских детей характерны повышенная тревожность, неадекватность самооценки и др.

В сельских школах мало не только учеников, но и ограничено число педагогов, специалистов дополнительного образования, которые бы могли своевременно заметить и развить способности учеников, реализуя свои личные склонности и способности во взаимодействии с детьми. Отсутствие психологов в большинстве сельских школ затрудняет процесс профессиональной диагностики одаренности детей и их грамотное сопровождение.

Успешность решения ряда проблем при выявлении и развитии одаренности сельских детей зависит от подготовленности кадров к работе в малочисленных коллективах и разновозрастных группах, где требуются особые образовательные технологии, специальные способы взаимодействия с учащимися.

Администрации школы следует организовать целенаправленную системную работу по выявлению и развитию одаренности детей в разных видах и сферах деятельности, используя возможности самой школы, а также привлекая внешние ресурсы: ближайших учреждений, района, области. При этом педагогам сельских учреждений важно иметь в виду различные модели организации работы с одаренными детьми.

Модель — это образец, «заменитель» оригинала. Она позволяет, с одной стороны, несколько упростить явление, отвлечься от несуществующих свойств, схематизировать описание объекта действительности, а с другой — установить и описать компоненты объекта, взаимосвязь между ними, дать сведения об управлении объектом и прогнозировать его развитие.

Один и тот же процесс, явление можно представить разными моделями в зависимости от поставленной цели моделирования или подхода к рассмотрению объекта.

В педагогической науке часто используют модели статические и динамические. Статическая модель характеризует объект в конкретный момент времени, динамическая модель показывает, как изменяется состояние объекта во времени, в процессе развития.

Статическая модель организации какой-либо деятельности предполагает описание упорядоченности процесса относительно поставленной цели. В этой связи чаще всего модель организации работы с одаренными детьми представляют с учетом следующих компонентов:

- концептуально-целевой, включающий цели, задачи в работе с одаренными детьми, идеи и принципы организации деятельности по решению поставленных задач;
- содержательный, т.е. виды, сферы и направления деятельности по выявлению и развитию одаренных детей;
- процессуальный, или операционно-деятельностный, включающий технологии, формы, методы, средства, которые используются при организации работы с одаренными детьми;
- аналитико-результативный, предусматривающий опреде-

ление критериев и показателей для установления эффективности работы с одаренными детьми, а также методик и способов их замера, подбор средств аналитической деятельности.

Данная модель, как правило, в идеальном виде определяет ориентиры для педагогической работы. Она конкретизируется концепцией и программой работы с одаренными детьми.

Динамическая модель отражает этапы развития процесса. Применительно к работе с одаренными детьми это может быть представлено поэтапным усложнением задач, стоящих перед педагогическим коллективом. Соответственно поставленным задачам на каждом этапе определяются конкретные педагогические средства и технологии в работе с одаренными детьми.

Разработка такой модели важна для педагогического коллектива, так как она позволяет целенаправленно выстроить работу на каждом этапе, видеть ближайшие ориентиры, постоянно отслеживать результаты работы, своевременно вносить коррективы. Это обеспечивает мобильность и системность в работе коллектива.

В зависимости от **структуры организации образовательного процесса** можно встретить обоснование трех моделей: дополнительного образования, обогащающего образования и сопровождающего образования [40, с.128]. Эти модели «различаются количеством и степенью изменений, которые должны быть произведены, и они являются преемственными, поэтому их можно рассматривать как стадии развития организационной структуры образовательного учреждения» [40, с.127].

Модель дополнительного образования предусматривает включение в образовательный процесс кружков, студий, клубов, деятельность которых организуется во второй половине дня. Данная модель фактически не затрагивает учебного процесса. Иногда в учебном плане из школьного компонента выделяются часы на уроки развития творческих способностей детей.

При **модели обогащающего образования** кроме дополнительных занятий во вторую половину дня изменяются содержание и формы организации учебного процесса. Учебный материал обогащается творческими заданиями, требующими нестандартных решений, отслеживаются результаты развития способностей детей в различных видах деятельности.

Модель сопровождающего образования вбирает все формы предыдущих моделей и дополняется возможностями выбора каждым учеником индивидуального маршрута развития своих способностей,

определением альтернативных форм работы с детьми, координацией усилий разных специалистов образовательного учреждения.

Модель сопровождающего образования — самая эффективная. Она учитывает, с одной стороны, индивидуальные особенности и потребности ребенка, его скорость продвижения, возможность освоения учебного материала на более глубоком уровне, а с другой стороны, - комплексность и системность усилий многих педагогов, что способствует большей интеграции учебного материала, его межпредметной и метапредметной направленности. При этом предусматривается составление индивидуальных образовательных программ, учебных планов и маршрутов учащихся.

С учетом **содержательного подхода** к педагогической работе с одаренными детьми модели могут быть представлены в различных вариантах:

- а) по уровню выявления и степени развития одаренности детей;
- б) в конкретной сфере деятельности, в которой проявляется одаренность;
- в) по развитию одаренности учащихся в целом независимо от сферы деятельности, например, в проектной деятельности;
- г) развитие одаренности в учебном процессе, во внеурочной деятельности, в системе дополнительного образования и др.

Субъектно-организационный подход позволяет представить различные модели организации работы с одаренными детьми в зависимости от того, какая структура и кто является организатором, координатором этой деятельности. В аспекте данного подхода можно обозначить модели организации работы с одаренными детьми на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, уровне учреждения, конкретной группы людей (методобъединения, проблемная группа), отдельных личностей.

В аспекте субъектно-организационного подхода в сельском районе могут быть использованы следующие модели:

- а) муниципальный центр поддержки способных детей в районе, базой которого может быть средняя школа, дом детского творчества, очно-заочная муниципальная школа для одаренных детей и др.;
- б) опорная школа, как правило, средняя, для работы с одаренными детьми, где имеются необходимые условия, позволяющие сопровождать таких детей из нескольких близлежащих школ, выполняющая функции ресурсного центра;

в) проблемная группа заинтересованных педагогов, представителей школ;

г) конкретный специалист в районе, который, используя местные ресурсы, средства Интернета, областного центра «Олимп», координирует работу в школах по выявлению и развитию одаренных детей.

При гуманистическом подходе к образованию детей в каждой сельской школе важно организовать работу по выявлению и развитию одаренных детей. Организаторами такой деятельности может быть весь коллектив во главе с администрацией, отдельная группа заинтересованных педагогов (проблемная группа) или учитель (специалист), увлеченный и сам одаренный в определенной сфере. В сельской школе способы решения данной проблемы существенно зависят от состава педагогического коллектива, ресурсов социума, удаленности от образовательных и культурных центров.

Очевидно, что все модели, представленные в аспекте субъектно-организационного подхода, взаимосвязаны. Они базируются на нормативно-документальной основе и должны быть закреплены соответствующими положениями, в которых четко обозначены действия субъектов и их взаимодействие.

При выстраивании работы с одаренными детьми важно выбрать модель не только на основе субъектно-организационного подхода, но и учитывать организационно-деятельностный подход, который определяет логику организации деятельности субъектов педагогического процесса. В общем виде эту логику можно представить следующими компонентами:

1. анализ ситуации по организации работы с одаренными и способными детьми;
2. определение целей и задач на ближайший период, прогнозирование результатов;
3. планирование работы с одаренными детьми по реализации задач;
4. реализация намеченного;
5. изучение и анализ результатов деятельности, определение перспектив.

Данная модель организации деятельности представлена в обобщенном виде. Она может быть конкретизирована, детализована в зависимости от того, на каком уровне осуществляется работа с одаренными детьми.

Педагогам важно знать и учитывать рассмотренные выше подходы, соответственно модели при организации работы с одаренными детьми, управлении данным процессом на разных уровнях и в разных системах. Отметим, что в конкретном случае, выстраивая работу с одаренными детьми, педагоги создают и ориентируются на те модели, которые отражают решение определенной задачи. Выбор, разработка собственных моделей будут зависеть от опыта работы педагогического коллектива в данном направлении, субъектов и масштабов организации этой деятельности, наличия образовательных, кадровых, материальных, социальных ресурсов.

Вероятно, возможны и другие подходы к рассмотрению моделей. При этом следует иметь в виду, что любая созданная педагогами модель всегда относительно завершена. Чем дальше и глубже осуществляется поиск — тем совершенней будет модель.

В следующей главе представлен опыт деятельности конкретной школы, где нашли отражение различные модели организации работы с одаренными детьми.

УДК 159.9

© С.А.Анисюткина

Развитие фамилистической компетентности социального педагога

Вариативность содержания воспитательной работы, являющаяся требованием новых стандартов, создает возможность выбора образовательным учреждением направлений деятельности, отвечающих запросам обучающихся и их родителей.

В старшем подростковом и юношеском возрасте молодых людей традиционно волнуют вопросы, связанные с взаимоотношениями между полами, с созданием семьи. Логично предположить, что подготовка молодежи к семейной жизни становится одним из перспективных направлений работы современного социального педагога. Формирование субъекта профессиональной деятельности предполагает, что специалист руководствуется соответствующими именно этой деятельности мотивами, способен к самостоятельному целеполаганию, имеет средства контроля и оценки качества своей профессиональной деятельности – способен к профессиональной рефлексии. Указанные качества необходимы любому профессионалу, но в сфере социально-педагогической деятельности в условиях реализации но-

128

вых стандартов образования они приобретают большую значимость, поскольку средством деятельности, ее главным инструментом становится личность специалиста. Это усиливает значение компетентностного подхода к повышению квалификации социальных педагогов, делает его центральным в ряду содержательных, методических и организационных моментов профессионального развития. Основной идеей данного подхода является усиление прикладного, практического характера подготовки специалистов.

Компетентностный подход лежит в основе всех программ курсовой подготовки, реализуемых МОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Городским центром развития образования города Ярославля. В данной статье мы охарактеризуем только одно из направлений повышения квалификации социальных педагогов – формирование фамилистической компетентности.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день понятие «фамилистическая компетентность педагога» находится в самом начале своего становления в качестве научной дефиниции, у которой пока отсутствует общепринятая трактовка. Но это вовсе не означает отрицание данной пока ещё новой качественной характеристики профессионально-педагогической компетентности.

Н.Ю. Шлейкова [1] под фамилистической компетентностью учителя понимает системное образование личности педагога, интегрирующее в себе знание основ фамилистики, потребность и умение применять их в практической педагогической деятельности, способность решать задачи этой деятельности на высоком профессиональном уровне, стремление к самообразованию и самовоспитанию в данном направлении.

Мы выделяем три основных компонента фамилистической компетентности социального педагога:

- мотивационный – готовность к организации работы по воспитанию будущего семьянина;
- содержательный – знание основ фамилистики;
- технологический – владение технологиями организации социально-педагогического сопровождения процесса формирования готовности школьников к семейной жизни.

С целью формирования фамилистической компетентности социальных педагогов школ города Ярославля мы включили в программу курсов повышения квалификации модуль «Социально-

педагогическое сопровождение процесса формирования готовности молодежи к семейной жизни». Его целью является системное образование личности социального педагога, интегрирующее в себе знание теоретических основ подготовки подростков к семейной жизни, потребность и умение применять их в своей деятельности, способность решать задачи этой деятельности на высоком профессиональном уровне, стремление к самообразованию в данном направлении.

№ п/п	Наименование модуля, разделов и тем	Содержание обучения (по темам в дидактических единицах), наименование и тематика самостоятельной работы, используемых технологий и рекомендуемой литературы
1.	2.	3.
Модуль 1 «Организация социально-педагогического сопровождения подростков в ходе формирования у них готовности к семейной жизни»		
1.1.	Роль социальной службы школы в формировании готовности подростков к семейной жизни	Цели, задачи и функции социальной службы школы в процессе воспитания будущего семьянина
1.2.	Роль и место социального педагога в организации сопровождения процесса формирования готовности подростков к семейной жизни	Социально-педагогические средства реализации функций сопровождения. Координирующая роль социального педагога.
1.3.	Пути взаимодействия специалистов школы в подготовке обучающихся к семейной жизни	Взаимодействие – как научно-практическая категория. Цели, задачи и направления взаимодействия. Функции специалистов образовательного учреждения в подготовке учащихся к семейной жизни.
1.	Практические занятия (семинары)	Целеполагание и прогнозирование при конструировании технологий сопровождения
	Самостоятельная работа	Обобщение журнальной периодики по воспитанию будущего семьянина
	Используемые образовательные технологии	Лекция – проблематизация, работа в малых группах
	Перечень рекомендуемых учебных изданий, интернет-ресурсов, дополнительной литературы	1. Зритнева, Е.И. Современная семья как основной фактор подготовки молодежи к брачно-семейным отношениям [Текст] / Е.И. Зритнева // Вестник СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». - № 1 (11). - С. 23 – 31. 2. Лобашова, Е.В. Формирование социально-педагогической компетенции в сфере полового воспитания и подготовке к семейной жизни [Текст] / Е.В. Лобашова // Некрасовские чтения "Компетентностный подход в образовании", -М., 2004 3. Ляшенко, И.А. Сознательное родительство [Текст]: методические рекомендации по организации педагогического просвещения родителей. Н.Новгород, 2007. – 64 с.
Модуль 2 «Теоретические основы формирования готовности подростков к семейной жизни»		
2.1.	Концептуальные основы воспитания будущего семьи	Формирование готовности подростков к семейной жизни в ФГОС второго поколения. Цель, задачи и принципы

	янина	воспитания будущего семьянина.
2.2.	Технологии подготовки подростков к семейной жизни	Обзор современных программ подготовки подростков к семейной жизни.
2.	Практические занятия (семинары)	Конференция – обмен опытом по подготовке подростков к семейной жизни
	Самостоятельная работа	Обоснование и разработка локальной технологии подготовки подростков к семейной жизни
Используемые образовательные технологии		Лекция с использованием мультимедийной презентации. Обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа).
Перечень рекомендуемых учебных изданий, интернет-ресурсов, дополнительной литературы		1. Основы психологии семьи и семейного консультирования [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений /под общ. ред. О.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 345 с. 2. Пособие к программе «Основы планирования семьи и здорового образа жизни» [Текст] / под общ. ред. И.И. Гребешевой. - М.: Российская Ассоциация «Планирование семьи», 2002. – 124 с. 3. Правильный выбор: Программа формирования у старших подростков социальных установок на здоровый образ жизни [Текст] / сост. С.М. Чечельницкая, А.А. Михеева, Д.А. Шалаева, Ю.В. Величина. - М.: Фонд «Центр социального развития и информации» (PSI), 2005. – 164 с.
Модуль 3 «Социально-педагогическая диагностика в подготовке подростков к семейной жизни»		
Методы социально-педагогической диагностики в подготовке подростков к семейной жизни		Средства диагностики показателей и критериев сформированности готовности подростков к семейно-брачным отношениям: - сочинения «Я через 10 лет» - Игры по семейному праву - решение ситуаций - методики психологической диагностики
Практические занятия (семинары)		Составление портфолио диагностических методик
Самостоятельная работа		Продолжение работы над портфолио
Используемые образовательные технологии		Лекция – демонстрация, портфолио.
Перечень рекомендуемых учебных изданий, интернет-ресурсов, дополнительной литературы		Акимова, М.К. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] . -М.: МПСИ, 2006.
Модуль 4 «Социально-педагогическое консультирование подростков по вопросам семейных взаимоотношений»		
Технология социально-педагогического консультирования		Психолого-педагогические и социальные цели и задачи консультирования. Методы и приёмы консультирования.
Практические занятия (семинары)		Тренинг по применению некоторых приёмов консультирования.
Самостоятельная работа		Разработка программы консультирования.
Используемые образовательные технологии		Информационно-коммуникационные технологии
Перечень рекомендуемых учебных изданий, интернет-ресурсов, дополнительной литературы		Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий[Текст]: в 2г. - Т.1. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.

Модуль 5 «Технологии работы с семьями воспитанников»	
Родительские позиции в формировании готовности подростков к семейной жизни	Социализирующая роль примера родительской семьи, влияние неблагополучной семьи на формирование семейно-ролевых установок
Взаимодействие семьи и школы в воспитании будущего семьянина	Технологии взаимодействия с семьей
Практические занятия (семинары)	Разработка модели взаимодействия школы и семьи по вопросам семейного воспитания
Самостоятельная работа	Поиск в литературе технологий работы с семьей
Используемые образовательные технологии	Лекция – проблематизация. Работа в малых группах. Презентация результатов групповой работы
Перечень рекомендуемых учебных изданий, интернет-ресурсов, дополнительной литературы	1. Байбородова, Л.В. Как педагоги могут помочь проблемным семьям? [Текст] / Л.В. Байбородова // Воспитательная работа в школе. - 2003. - № 4. - С. 91-92. 2. Байбородова, Л.В. Как стимулировать участие родителей в воспитании ребенка, в делах класса и школы? [Текст] / Л.В. Байбородова // Воспитательная работа в школе. - 2004. - № 4. - С. 45-47.

По окончании освоения модуля мы провели опрос слушателей, результаты которого показали, что 46% специалистов нацелены на организацию работы по формированию готовности школьников к семейной жизни в своём образовательном учреждении; 32% слушателей признают важность данного вида деятельности, но низко оценивают ресурсы своих школ для организации подобной работы, при этом более половины из них намерены включить аспекты подготовки школьников к семейной жизни в программы социально-педагогической деятельности. Эти данные позволяют нам говорить о сформированности мотивационного компонента фамилистической компетентности слушателей.

Содержательный компонент фамилистической компетентности социальных педагогов оценивался с помощью итогового тестирования по модулю, следует отметить, что все слушатели справились с предложенным им тестом, а следовательно, усвоили основы фамилистики. Что касается технологического компонента, то он оценивался нами в ходе текущего контроля практической и самостоятельной работы слушателей. Наибольшего успеха большинство специалистов добились в работе над портфолио методик диагностики готовности учащихся к реализации роли семьянина, разработке программ консультирования подростков по вопросам семьи и брака, а больше всего трудностей возникло при разработке модели взаимодействия школы и семьи в формировании готовности детей к семейной жизни.

Полученные данные позволяют, в целом, оценить фамилистическую компетентность слушателей как достаточную и одновременно указывают пути дальнейшего совершенствования программ курсовой подготовки. Наиболее перспективными направлениями формирования фамилистической компетентности социального педагога нам представляются разработка моделей социально-педагогического сопровождения социализирующих субъектов в ходе взаимодействия по вопросам подготовки школьников к реализации роли семьянина и проектирование деятельности по развитию семейных ценностей учащихся начального звена.

Библиографический список

1. Шлейкова, Н.Ю. Фамилистическая компетентность учителя – подготовка учащихся к семейной жизни [Электронный ресурс] / Н.Ю. Шлейкова // Электронный журнал Эйдос / Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-15.htm>

УДК 374

© Л.А. Бодрова

Возможности дополнительного образования в формировании экологической культуры

Национальная стратегия развития экологического образования в России направлена на создание единой системы непрерывного экологического образования в стране. Она определяет основные уровни и направления экологического образования, а также роль различных учреждений в экологическом образовании и формировании на его основе экологической культуры личности. Создание государственной системы непрерывного экологического образования детей невозможно без вовлечения в этот процесс учреждений дополнительного образования, являющихся сегодня практическим проявлением вариативного образования. В контексте непрерывного экологического образования, ориентированного прежде всего на формирование и развитие экологической культуры личности, дополнительное образование приобретает особый статус.

Несмотря на то, что проблемы формирования экологической культуры разрабатываются длительное время, их решение в большей степени связывают с деятельностью общеобразовательных учрежде-

ний. В значительно меньшей мере рассматриваются возможности учреждений дополнительного образования. Вопросы формирования экологической культуры детей в условиях учреждений дополнительного образования стали предметом специального исследования лишь в последнее время. О большом потенциале учреждений дополнительного образования, в том числе в формировании экологической культуры, содержится информация в научных разработках С.Д. Дерябо, С.Л. Паладьева, Д.Л. Теплова, Г.Н. Филонова, И.В. Цветковой, В.А. Ясвина и др. [1; 2; 4; 5; 6].

Сложившаяся в России система дополнительного образования детей обладает уникальным потенциалом. Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, она способна быстро и точно реагировать на образовательный запрос семьи, создавать устойчивую культуросообразную среду развития, формировать осознанную гражданскую позицию. Именно дополнительное образование способно восполнить те пробелы в экологическом образовании и воспитании, которые возникают в процессе школьного обучения.

В отличие от школы, учреждение дополнительного образования не заставляет учиться. Ребенок приходит сюда сам, добровольно, в свободное время от основных занятий в школе, выбирает интересующий его предмет и руководителя детского объединения. Задача педагога дополнительного образования – пробудить интерес, раскрыть возможности каждого ребенка, организовать его познавательную и творческую деятельность.

Отсутствие в учреждениях дополнительного образования детей жесткой регламентации деятельности, гуманистические взаимоотношения участников добровольных объединений детей и взрослых, комфортность условий для творческого развития детей создают возможности для широкого внедрения в практику их деятельности личностно-ориентированных технологий.

По мнению ряда исследователей (М.И. Болотова, О.Г. Тавстуха, А.И. Щетинская, и др.) [7], успешному формированию экологической культуры обучающихся в системе дополнительного образования способствует реализация комплекса педагогических условий, включающего:

- целенаправленное развитие склонностей, интересов и потребностей обучающихся с учетом возрастных особенностей;
- разнообразие форм, методов и видов экологической деятельности;

- единство познавательной и практико-преобразующей деятельности.

Дополнительное экологическое образование детей может осуществляться такими нетрадиционными формами, как экологический практикум, экскурсии, экологические походы и летние экологические лагеря, экологические акции, эколого-просветительские мероприятия, выставки, конференции и др. Используемые при этом средства также могут быть специфичны, например, природные и изобразительные пособия (гербарии, муляжи, поделки из природных материалов, рисунки), экологические фотоэкспозиции, экологические передачи радио и телевидения, интернет-ресурсы. [3]

С моей точки зрения, очень эффективной формой формирования экологической культуры детей в условиях учреждения дополнительного образования являются познавательно-игровые программы (при условии их грамотной подготовки и организации). Познавательно-игровая программа, как правило, включает в себя несколько видов деятельности, каждый из которых несёт в себе особый образовательный потенциал. Частью познавательно-игровой программы может стать конкурс, экскурсия по интерактивному музею, интеллектуальная игра, защита проекта, работа с природным материалом, художественное творчество, выставка, интервью и многое другое. В познавательно-игровых программах сложно переплетаются различные виды мотивации: коллективная и индивидуальная, результативная и процессуальная, мотивация достижений и познавательная мотивация.

С целью формирования экологической культуры детей была разработана программа «Экологический ринг» в рамках областного Экомарафона «Планета Земля – наш общий дом», городская программа «По улицам нашего города», программа «Экологическая радуга» в рамках международной киношколы «Ярославский медвежонок» и большое количество программ внутриучрежденческого уровня: «Наша голубая планета», «Люблю тебя, мой край родной», «Природа Ярославского края», «Красная книга Ярославской области» и другие. Отслеживание результативности проводилось в рамках Областной экспериментальной площадки.

В системе дополнительного образования могут существовать различные объединения и мастерские, ориентированные на новые формы интеграции культуры, искусства и экологии. При этом могут быть построены различные модели образования: эстетико-экологического, литературно-экологического, нравственно-экологического.

В учреждениях дополнительного образования имеются возможности для связи познавательной и практико-преобразовательной деятельности и применения полученных знаний на практике. Например, это может быть выполнение учебно-исследовательских заданий, участие в экологических проектах, акциях и т. п.

Для реализации возможностей дополнительного образования в формировании экологической культуры обучающихся деятельность образовательного учреждения в данном направлении должна быть плановой и запрограммированной. Формирование экологической культуры детей может осуществляться не только в рамках дополнительных образовательных программ, но и творческих воспитательных, досуговых, конкурсных и различных комплексных программах, которые формируют многоплановое образовательное пространство учреждения дополнительного образования.

За последние десятилетия произошли важные изменения в программно-методическом обеспечении дополнительного образования детей: педагоги дополнительного образования разрабатывают авторские дополнительные программы, стремясь создать условия для развития творческой активности детей, реализуя при этом собственный профессиональный и личностный потенциал. Однако, как показал анализ, в дополнительных образовательных программах существует проблема неразработанности систем мониторинга развития экологической культуры. Это связано прежде всего с тем, что результаты формирования экологической культуры в учреждении дополнительного образования, как правило, не выражаются в конечной форме формализованного итога, выраженного в баллах.

Содержательные и формальные характеристики в дополнительном образовании иные, более сложные и глубокие, ибо они констатируют меру развития индивидуальности человека - рост и развитие его сущностных сил, потребностей, способностей, ценностных ориентаций, что собственно и составляет фундамент его культуры.

Несмотря на существующие преимущества системы дополнительного образования в реализации задачи формирования экологической культуры подрастающего поколения, она не может сделать его эффективным только собственными силами, так как не может охватить всех детей.

Основное общее и дополнительное экологическое образование является взаимодополняющими системами, и образовательная практика предполагает объединение их усилий. Необходимость раз-

вития данного направления в России основывается на идее сохранения единого образовательного пространства.

Важным моментом в формировании экологической культуры является также активное сотрудничество учреждений дополнительного образования со специалистами научных, природоохранных, просветительских, туристических учреждений и организаций. Интеграция учреждения дополнительного образования с различными образовательными, административными и общественными структурами способствует достижению более высоких результатов в формировании экологической культуры обучающихся.

Библиографический список

1. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. Экологическая педагогика и психология [Текст]. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 480 с.
2. Паладьев, С.Л. Модель развития воспитательной системы общеобразовательной школы средствами дополнительного воспитания детей [Текст] // Внешкольник – Я. – 2008. – № 9. – С. 39–40.
3. Себелева, И.М. Формирование экологической культуры младших школьников в практике работы учреждения дополнительного образования [Текст]: методическая разработка. – Ярославль, 2010. – С. 12-16.
4. Теплов, Д.Л. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 46–50.
5. Филонов, Г. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции [Текст] // Педагогика.– 1994. – № 6. – С. 32–42.
6. Цветкова, И.В. Экология для начальной школы. Игры и проекты [Текст]. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 192 с.
7. Щетинская, А.И., Тавстуха, О.Г., Болотова, М.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей [Текст]. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. – 491 с.

УДК 37.013

©К.М.Герасименко

Модель индивидуализации самостоятельной работы студентов заочников в процессе изучения педагогических дисциплин

Концептуальное обоснование разработки модели индивидуализации самостоятельной работы определяется несколькими методологическими подходами. Среди них мы выделяем системный, лично-ориентированный и деятельностный.

Необходимость опоры на **системный подход** обусловлена, прежде всего, сущностью педагогического процесса, который представляет собой системное образование, развивающееся под влиянием совокупности внешних и внутренних факторов. Изменение целей образования объясняет необходимость руководства методологией **лично-ориентированного подхода** в процессе обучения студентов заочной формы. Связующим звеном между обучением и развитием человека выступает деятельность учения. Поэтому в качестве следующего методологического подхода к нашему исследованию мы выбираем **деятельностный подход**, который предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и др.).

В образовательном процессе основные моменты объективных закономерностей отражают принципы. В этой связи мы определили следующие **принципы построения модели**:

- **принцип динамичности**, требующий непрерывных, опережающих изменений и совершенствования исследуемой системы;

- **принцип целенаправленности**, ориентирующий на участие в достижении генеральной цели профессионального образования в процессе формирования у студентов профессиональной готовности как интегрального качества личности специалиста;

- **принцип комплексности**, проявляющийся в использовании комплекса подсистем и элементов, входящих в конструируемую модель. Интеграционные процессы охватывают различные направления деятельности и выражаются в разнообразных формах.

Субъектами процесса учения выступают студент как активный субъект самостоятельной работы, преподаватель как координатор, консультант, эксперт учебной и исследовательской деятельности студентов.

На основании анализа литературы мы разработали следующие компоненты индивидуализации самостоятельной работы студентов заочников: мотивационный компонент; организационно-планирующий; содержательно-деятельностный; творческий; рефлексивно-оценочный компонент.

Мотивационный компонент включает в себя потребности, мотивы, познавательный и профессиональный интерес к изучению

педагогических дисциплин, которые стимулируют на систематическое самостоятельное пополнение умений и навыков, развитие компетенций.

Организационно-планирующий компонент предполагает сформированность умений, связанных с организацией и планированием самостоятельной работы, которые повышают её продуктивность, активизируют познавательные процессы и в итоге вырабатывают индивидуальный стиль деятельности.

Содержательно-деятельностный компонент модели предполагает осознание целей обучения ПД и значимости приобретаемых умений и навыков для дальнейшей профессиональной деятельности, а также овладение способами и приёмами самостоятельной деятельности, умениями ориентироваться в этой деятельности, знание особенностей её осуществления.

Творческий компонент модели характеризуется способностью к выполнению творческих, инновационных заданий, к применению полученных умений и навыков в самостоятельной деятельности, а также готовностью к переносу этих умений и навыков на изучение других дисциплин.

Рефлексивно-оценочный компонент модели состоит в умении соотнести полученный результат с поставленной целью, обеспечивает развитие внешней и внутренней форм самоконтроля и самооценки как результатов самостоятельной деятельности и при необходимости их дальнейшую коррекцию.

Выделенные компоненты не являются обособленными и статичными, они находятся в постоянном движении и взаимодействии друг с другом. В результате этого взаимодействия развиваются компетенции, обеспечивающие результативность самостоятельной деятельности студентов, судить о которой представляется возможным на основе выделения определённых критериев.

Таковыми *критериями* в процессе индивидуализации СРС при изучении педагогических дисциплин будут развитие внутренней мотивации; сформированность умений самостоятельной работы студентов; повышение уровня самостоятельности; сформированность компонентов индивидуализации СР по педагогическим дисциплинам.

Можно предположить, что чем выше уровень развития отдельных компонентов, тем выше уровень развития структуры в целом. В свою очередь, развитость отдельных компонентов будет определяться сформированностью составляющих каждого из них.

На основании этого нами было выделено три уровня результативности индивидуализации самостоятельной работы студентов-заочников по ПД: базовый, продуктивный, творческий.

Базовый уровень характеризуется частично-познавательной потребностью и незначительным интересом в изучении ПД, пониманием значимости предмета при отсутствии практического применения и личностного смысла. Уровень познавательной активности и самостоятельности не выходит за рамки воспроизводящей деятельности. Преобладающий тип самостоятельных работ - воспроизводящие работы по образцу.

Продуктивный уровень характеризуется преимущественно познавательным характером, при незначительных трудностях в изучении ПД. Присутствует личностный смысл в овладении материалом. Средний уровень умений планировать, превосходить результат, осуществлять и анализировать свою самостоятельную деятельность. Достаточный уровень владения рационально-продуктивными способами работы с текстом. Выполнение самостоятельной работы на уровне преобразующего воспроизведения.

Творческий уровень характеризуется положительной мотивацией к изучению ПД, носящей ярко выраженный познавательный и профессиональный характер при наличии твёрдой убеждённости в необходимости знаний по педагогическим дисциплинам и их практическом применении в будущем. Высокий уровень сформированности умений самостоятельной работы при наличии высокого уровня коммуникативной компетентности, творческой самостоятельности, активности и инициативы. Способность к выполнению творческих (исследовательских) самостоятельных работ. Высокая рефлексивная позиция, связанная с самоорганизацией через анализ собственной деятельности.

Выделение этих групп позволило нам организовать дифференцированную работу со студентами и оценку ее результатов.

Анализ изученной литературы, а также результаты экспертной оценки, проведенной среди преподавателей Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, позволили нам наметить ряд условий, при соблюдении которых будет возможна практическая реализация модели. Мы выделили две группы условий: **внешней индивидуализации самостоятельной работы и внутренней индивидуализации самостоятельной работы.**

Наиболее значимыми условиями **внешней индивидуализации самостоятельной работы** являются профессиональная ориента-

ция дисциплин; учет ограниченного бюджета времени студента; организация педагогической диагностики; связь аудиторной и внеаудиторной СР; возможность выбора и выстраивания студентом индивидуального маршрута организации самостоятельной работы; активизация индивидуального опыта студентов; создание условий для оценивания и рефлексии самостоятельной работы студентов; информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

В группу **условий внутренней индивидуализации самостоятельной работы студентов** входят психологические условия: соответствующая мотивация учения, потребность в самообразовании саморазвитии; осознание и понимание студентом своих возможностей; адекватная самооценка своих образовательных достижений; овладение умениями и навыками самоорганизации; рефлексивное отношение студента к собственной учебной и познавательной деятельности.

Итоги апробации модели индивидуализации самостоятельной работы позволяют сделать вывод о том, что соблюдение выявленных условий повышает результативность самостоятельной работы студентов-заочников.

УДК 377

© С.С. Дандин

Формирование у студентов педагогических колледжей способности к организации совместной деятельности учащихся

В высшем и среднем профессиональном образовании компетентностный подход сегодня активно внедряется в практику работы: разрабатываются стандарты на основе выделения компетенций различного уровня (базовых, ключевых, специальных)[1], определяются стратегии и технологии обучения в условиях компетентностного подхода (модульное обучение, метод кейсов, социальное взаимодействие, проектное обучение, интерактивные и имитационные игры, инструментально-логический тренинг и т.д.) [2]. Компетентностный подход позволяет опереться на модель специалиста, в которой можно четко выявить, какие функции будет выполнять будущий специалист и, соответственно, какие задачи он должен будет уметь решать.

В среднее профессиональное образование компетентностный подход входит с большими трудностями. Во-первых, у авторов программ, учебных планов, методистов по отдельным учебным предметам возникают опасения, не разрушит ли данный подход фундаментальность, систематичность знаний учеников, во-вторых, учителям неясно, чем отличаются компетенции от общих учебных знаний, умений, навыков и не стоит ли вернуться к идеям научной организации труда студентов, которые были популярны в 70-е годы прошлого века в «советской школе», в-третьих, научно обоснованных моделей формирования компетенций учащихся нет [4].

Исследователи утверждают, что построение содержания образования только на основании компетентностного подхода нецелесообразно. Вместе с тем, и надстройка над действующим содержанием образования в форме содержания, определяющего формирование компетенций, приводит к перегрузке уже перегруженного содержания образования. Выход видится в акценте на способах деятельности и создании условий для появления у учащихся опыта **совместной деятельности**. Тогда, во-первых, на уровне допредметного содержания образования формулируются ключевые компетенции и определяется их содержательное наполнение. Во-вторых, конструируются образовательные ситуации, опыт действия в которых способствует формированию ключевых компетенций[3].

Учитывая вышесказанное, можно сформулировать дидактические ориентиры отбора допредметного содержания образования (общетеоретического характера) с позиции компетентностного подхода:

1. Представление о ключевой компетенции как способности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях.
2. Совокупность ключевых компетенций и их содержательное наполнение.
3. Структура ключевых компетенций, центральным звеном которых является опыт деятельности на основе усвоенных знаний и умений личности.

Исследования ученых в данной области показывают, что в качестве ключевых компетенций целесообразно выделить **общекультурную, личностного самоопределения, социально-трудовую и коммуникативную**.

Коммуникация – составная часть процесса общения, который представляет собой взаимодействие двух или более человек, включающее обмен информацией (т.е. коммуникацию) и взаимное вос-

приятие, понимание общающихся. Из определения коммуникации следует, что коммуникативная компетенция сопрягается с информационной, охватывая получение, использование, передачу информации в процессе взаимодействия[5].

Если рассматривать содержательное наполнение коммуникативной компетенции, то такой ее элемент, как знания о коммуникации в содержании образования, может быть представлен минимально. Основной акцент должен быть сделан на способах деятельности, к которым можно отнести:

1) *способы обмена информацией:*

монологические умения - воспринимать монологическую речь, вычленять главное, составлять монологическое высказывание, анализировать воспринятую информацию, критически к ней относиться;

диалогические умения – начинать коммуникацию, воспринимать информацию в ходе взаимодействия, задавать вопросы, анализировать информацию, уточнять детали, высказывать свое мнение;

2) *способы организации совместной деятельности* – это общие способы организации деятельности (постановка цели, выбор способов действия и т.д.), но дополняющиеся умениями распределять обязанности, уметь руководить и подчиняться, участвовать в обсуждении проблемы, подводить итоги.

Способы организации совместной деятельности позволяют:

1) развивать эмоционально - удовлетворяющие дружеские отношения;

2) оказывать помощь друг другу;

3) оценивать учебное сотрудничество как условие, способствующее развитию процессов познания и самопознания, овладения новыми способами работы и общения;

4) развивать рефлексивность, критичность и обоснованность их самооценки;

5) расширять знания о сверстнике и о самом себе;

6) осознавать особенности своей деятельности и личности, расширять и совершенствовать структуру их знаний о себе;

7) развивать самоконтроль.

Эти два фактора - расширение знаний о себе и развитие механизмов самоконтроля, его мотивационно-потребностной и операциональной сторон - и выступают в качестве основных детерминант формирования самооценки при использовании в обучении совместных форм деятельности.

Групповая работа является одной из форм организации совместной деятельности учащихся и подразумевает временное разделение класса на группы от 4 до 8 человек (в зависимости от возраста детей) для совместного решения определённых задач. Ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути её решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместный результат.

Изучение педагогического опыта, результатов исследований в области педагогической психологии позволило сделать вывод о том, что групповая работа обладает рядом неоспоримых преимуществ. Она открывает большие возможности для кооперирования, для возникновения познавательной коллективной деятельности учащихся[4]. Совместная деятельность в группе на основе сотрудничества – важный фактор психического развития, способствующий появлению двух типов важнейших новообразований:

- Освоение новой предметности (взаимный обмен способами действий), которая обеспечивает человеку успешность в индивидуальной деятельности (появляется “внутренний оппонент”, контролирующий и оценивающий собственные действия).

- Овладение самой формой сотрудничества, что делает человека способным к установлению отношений с окружающими людьми и с самим собой.

Однако не всегда работа в группах на практике оказывается эффективной, а порой даже дает противоположный результат: учителя разочаровываются в полезности и доступности для себя и учащихся этой формы работы, а у детей даже возникает либо нежелание объединяться в группы, либо стойкое отрицательное отношение к групповой работе.

Объясняется это тем, что ученики и их педагоги психологически не готовы к самой работе в группе и к организации работы групп. Здесь открываются перспективы для сотрудничества педагога с рядом других специалистов школы. К групповой работе нужно специально готовить и учителей (студентов педагогических колледжей) и учеников. На обучающих семинарах необходимо ознакомить учителей с психологическими условиями организации групповой работы и организационными мероприятиями, позволяющими правильно формировать группы учащихся.

Для того, чтобы групповая работа состоялась, необходимо:

- создать ситуацию для возникновения у школьников общего положительного отношения к совместной деятельности в группе. Для

младших школьников такой ситуацией будет игра; для подростков – обсуждение, обмен мнениями, демонстрация способностей и возможностей; для старшеклассников – обмен информацией, возможность оказать и получить содержательную помощь;

- научить ребят работать в группе и лишь затем предлагать им в групповой форме решать задачи различного характера и содержания;

- обеспечить активный обмен операциями (один рисует, другой – записывает); обмен ролями (один – учитель, другой – ученик);

- обмен функциями (ученик выполняет функцию сознательно-го контроля, проверяя работу своего партнера);

- обмен позициями (по имеющемуся продукту - работе своего партнера – выявляет замысел автора, его позицию, рассматривает соответствие этого замысла полученному результату);

- обмен информацией (этот обмен должен быть организован так, чтобы ребенок начал перерабатывать информацию в зависимости от знаний, возможностей партнера, перестраивать, дополнять ее);

- организовать содержательное сотрудничество по выполнению задания, когда учащиеся владеют большим количеством сложнейших операций (умением проанализировать собственную деятельность, сравнить различные способы действия между собой, сравнить способы с общей задачей и с ожидаемым результатом, проверить и оценить собственные действия и действия товарищей);

- вооружить детей средствами внутригруппового общения: научить работать по правилам, действовать в рамках заданной роли, коммуникативным навыкам (вербальным и невербальным); бесконфликтному общению; межличностному взаимодействию, куда входит деловое общение на равных с определением способов эффективного достижения результатов деятельности;

- учесть, что групповая работа эффективна не для всех типов заданий. Наиболее применима и целесообразна она при организации технологий учебного исследования, проектирования, моделирования, проблемного обучения, развития умения мыслить творчески;

- определить место учителя в совместной деятельности.

Насколько грамотно и логично у студентов педагогических колледжей будет сформирована способность к организации совместной деятельности учащихся, настолько и будут эффективней и успешней результаты совместной деятельности учащихся школы.

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб, 2004. – 134 с.

2. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2009. – № 5. – С. 3.

3. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2009. – 150 с.

4. Распоряжение правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756–р (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года).

5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 58–64.

УДК 373

© *К. С. Жиганова*

Опыт использования музыкотерапевтических методов на уроках музыки в сельской школе

Вследствие увеличения учебных нагрузок у современных школьников возникают проблемы психоэмоционального характера: повышенное состояние тревожности, беспокойство, повышенная раздражительность, утомляемость. Принято считать, что в большей степени это касается городских школьников, где более массиванный информационный поток, шумы, плохая экология.

Сельские школы удалены от города, на первый взгляд дети находятся в более комфортных экологических условиях. Сельские школьники не имеют перенасыщения информацией, взаимоотношения учителей и учащихся более тесные, доверительные, так как все друг друга хорошо знают, более размеренный темп жизни. Однако в ходе нашего исследования было установлено, что сельские школьники испытывают проблемы со здоровьем, в частности в психоэмоциональной сфере, в том числе необоснованную тревогу, уязвимость, гиперактивность, снижение работоспособности. Среди причин: школьные перегрузки, загруженность домашними делами, недосыпание, неблагоприятная домашняя обстановка, сложные материальные условия. Все эти причины приводят к ухудшению психоэмоциональ-

ного состояния наших учащихся, что и обусловило поиск средств, способствующих его сохранению.

В нашей практике хорошо зарекомендовали себя методы музыкотерапии, которые изучались В. И. Петрушиным, Т.И. Баклановой, Е. А. Медведевой, О. М. Фалетровой и другими. Из всего многообразия существующих музыкотерапевтических методов для включения в уроки музыки мы выбрали следующие:

- кинезитерапия - терапия движением, обеспечивающая общую реактивность организма, повышающая его устойчивость и адаптированность;

- вокалотерапия - обеспечивает коррекцию психоэмоциональных состояний, социально-адаптационных трудностей и выполняет лечебно-оздоровительную функцию с помощью активного пения;

- имаготерапия - один из видов арттерапевтической деятельности, в основе которого лежит театрализация;

- релаксопедия - способ обучения с использованием релаксации (расслабления) в педагогических целях;

- ритмопедия - метод с использованием ритмической стимуляции органов чувств для формирования у обучаемых состояния, необходимого для усвоения информации.

Эти методы успешно применяются как в начальном, так и среднем звене, логично вплетаясь в уроки по программе «Музыка» Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. Следует отметить, что большинство музыкотерапевтических методов адекватны традиционным видам музыкально-образовательной деятельности.

Так, например, для того, чтобы снять агрессию, гиперактивность, собрать внимание школьников в начале урока, мы используем различные ритмические упражнения: «Ритмическое эхо», «Паровоз» и другие. В среднем звене хорошие результаты дает метод релаксации - прослушивание спокойной негромкой музыки, например: Шуберт «Аве Мария», Рахманинов Концерт №2, 2 часть, Э. Григ «Утро», ноктюрны Ф. Шопена. Когда напряжение снято, можно продолжать урок.

После контрольных, например, по математике, помогают снять накопившуюся эмоциональную и физическую статичность упражнения, «кричалки», сопровождающиеся движениями. Этот метод применим как в младших классах, так и в среднем звене.

В начальных классах используется метод кинезитерапия, который позволяет частично компенсировать гиподинамию. Здесь могут быть танцы, музыкальные игры с движениями, перемещениями:

«Фигура замри». Снять эмоциональную зажатость, раскрепостить детей помогает имаготерапия - инсценировка, разыгрывание песен, танцев.

Все методы музыкальной терапии используются с учетом особенностей, потребностей, возраста учащихся, в определенном сочетании, которое в данный момент может дать наибольший эффект. Следует помнить о том, что функциональная пригодность методов не остается постоянной, она изменяется, интенсивность применения одних методов возрастает, других - снижается.

Также есть успехи и в индивидуальной работе. Музыка помогла третьекласснику поверить в свои силы и вернула радость жизни. Руслан потерял обоих родителей, перенес сильный стресс, его воспитывает бабушка. У него появились проблемы с обучением: читал по слогам, не запоминал материал, сложнее всего давались правила и стихотворения. Ученика перевели в класс специальной коррекции, но положительных результатов не было. Стоял вопрос об обучении в специальном коррекционном учреждении. На уроках музыки он вел себя пассивно. Когда одноклассники с учителем играли в музыкально - ритмические игры, он долго присматривался, но желания участвовать не проявлял. Только через месяц впервые включился в работу. Оказалось, что он точнее всех в классе воспроизводил различные ритмические рисунки. Вскоре учитель заметила, как мальчик тихонько поет. Он запоминал все тексты песен легко и быстро. После урока он напевал любимые песни и рассказывал их в классе как стихотворение, сохраняя ритмический рисунок. К концу года он знал наизусть шесть песен, для него это был большой успех, на уроки музыки он всегда приходит с удовольствием.

Подводя итоги нашей работы, можно сделать вывод о том, что включение в уроки музыкально-терапевтических методов можно рассматривать как действенное, значимое направление, имеющее целью сохранение, коррекцию психоэмоционального здоровья школьников.

© Е.Б.Кириченко

Проблемы формирования социальной ответственности детей-сирот

Ответственность нередко называют качеством высшего порядка из-за тесной взаимосвязи с волевой, эмоциональной и мотивационной сферами индивидуальности. Под социальной ответственностью мы предлагаем понимать волевое качество, выражающееся в готовности личности осознанно брать на себя определенные обязательства перед обществом и способности активно реализовывать эти обязательства в любых жизненных ситуациях.

Результаты многочисленных исследований психологического развития детей-сирот указывают на отставание в развитии практически всех этих сфер. Вследствие этого у детей-сирот имеются серьезные проблемы в формировании социальной ответственности, о которых нужно иметь представления специалистам, работающим с детьми-сиротами.

Проблемы формирования социальной ответственности и гражданской идентичности детей-сирот можно условно разделить на три группы, в зависимости от факторов, влияющих на их возникновение.

Первую группу составляют проблемы, связанные с организацией жизнедеятельности воспитанников в интернатных учреждениях. Казалось бы, что регламентация жизни в учреждениях, установившийся порядок в поведении воспитанников, поддержание дисциплины в группе – все это должно способствовать формированию социальной ответственности, выражающейся в способности личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе и коллективе нормами и правилами. Однако необходимо иметь в виду, что ответственность выступает не только во внешних формах контроля над своей деятельностью, но и во внутренних формах в виде саморегуляции.

Важно различать дисциплинированность как внешний аспект проявления ответственности и ответственность – потребность, основанную на добровольности и активности личности в сознательном принятии решения нести ответственность за тот или иной поступок. Как мы уже отмечали, социальная ответственность имеет прямую зависимость с нравственным развитием - социальной зре-

лостью личности, с развитым чувством сострадания, требовательности, прежде всего, к своим поступкам. Негативный семейный опыт у большинства социальных сирот затрудняет формирование данных качеств, поэтому главная роль в формировании ответственности отводится государственному учреждению, где происходит процесс социализации ребенка.

В условиях интернатного учреждения у ребенка формируется преимущественно одна ролевая позиция — *позиция сироты* («человека беспомощного, жалкого»), которая характеризуется инфантильной иждивенческой позицией и блокирует проявление ответственного поведения. Потребительская позиция формируется самой системой учреждения, когда ребенок исключен из процесса организации своей жизни: не планирует бюджет, не ходит по магазинам, не включен в решение социально-бытовых проблем и проч.

Ответственность предполагает *осознанную* готовность взять на себя определенные обязательства, предвидеть последствия своих действий. Речь идет о сознательном поведении, когда человек учится принимать решения, основываясь на своем опыте, взвешивая все «за» и «против». Зарождение чувства ответственности происходит постепенно, начиная с самых простых поручений, доверенных ребенку взрослым или остальными членами коллектива. Ребенок осознает значимость порученного дела и может реально осознавать результаты своей деятельности. От безответственного поведения страдает не только сам ребенок, но и остальные члены коллектива.

Организационные условия жизни в учреждении способствуют застреванию ребенка в инфантильной иждивенческой позиции, происходит формирование преимущественно одной социально-ролевой позиции – сироты, ребенок привыкает «жить на всем готовом». Достаточно жесткий режим, отсутствие личного пространства у ребенка и обязательный характер участия в мероприятиях и делах детского учреждения без учета желаний и интересов самого ребенка – все это препятствует развитию ответственности как сознательной готовности взять на себя определенные обязательства и предвидеть последствия своих действий.

Вторую группу проблем формирования социальной ответственности составляют проблемы *педагогического характера*, которые выражаются в способах и стилях взаимодействия педагога с детьми-сиротами.

Некоторые специалисты, работающие в учреждениях для детей-сирот, видят свою профессиональную задачу в строгом испол-

нении своих обязанностей: накормить детей, проконтролировать выполнение заданий, организовать мероприятие, поддержать порядок и дисциплину в группе - по сути, воспитатель берет на себя всю организацию жизни в детском коллективе, лишая, тем самым, детей необходимости делать выбор, планировать и контролировать свою деятельность, нести ответственность за поступки, учиться быть самостоятельным. Многие специалисты в работе с детским коллективом берут инициативу на себя, пытаясь все сделать за детей, не привлекая их к целеполаганию, планированию и анализу совместной работы. Вследствие этого для детей-сирот характерна склонность избегать ответственности за выбор и передавать ее опекающему взрослому, а у многих педагогов наблюдается подверженность синдрому «эмоционального выгорания» личности.

При формировании социальной ответственности большое значение имеют мотивы деятельности ребенка. Многочисленные исследования мотивации детей-сирот указывают на ярко выраженную зависимость ребенка от взрослого (Дж.Боулби, М.Раттер, Л.Ярроу, У.Денис и П.Наджарьян, Й.Лангмейер и З.Матейчек, И.В.Дубровина и М.И.Лисина, А. М. Прихожан и Н. Н.Толстых и др.), поэтому мотивация к деятельности, независимо от ее содержания, у детей-сирот определяется стремлением к вниманию со стороны педагога.

Условия жизни и воспитания детей в учреждении искажают общение взрослого с ребенком, общение эмоционально ограничено, в основном, сконцентрировано на поддержании дисциплины в группе. В результате у ребенка обостряется потребность во внимании со стороны воспитателя, в человеческом тепле, ласке, положительных эмоциональных контактах.

В целом, характеризуя вторую группу проблем, можно утверждать, что профессиональная педагогическая позиция специалистов, работающих с детьми-сиротами, во многом предопределяет развитие социальной ответственности у детей-сирот. Стиль отношений между взрослыми и детьми, способы организации групповой деятельности, педагогические средства, обеспечивающие положительную мотивацию к участию в общественно полезной деятельности, развитие самоуправления в детском коллективе, индивидуальный подход к каждому ребенку – все это напрямую связано с развитием самостоятельности у детей, формированием социальной ответственности и воспитанием гражданских чувств. Воспитательная система учреждения - это прообраз гражданского общества, в

котором предстоит жить каждому выпускнику, именно здесь закладываются основы социального становления будущих граждан. Педагогу, работающему в детском доме, необходимо не только ставить перед собой педагогические задачи по формированию социальной ответственности, но и являться достойным примером.

Третья группа проблем обусловлена психологическими особенностями детей-сирот. Наиболее серьезным следствием сиротства является утрата «базового доверия к миру», без которого становится принципиально невозможным развитие таких важнейших новообразований личности, как автономия, инициативность, социальная компетентность, половая идентичность и др. Без этих новообразований ребенок не сможет стать субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность (Л.Г. Жедунова).

Как мы уже отмечали, ответственность понимается как волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности. Ответственное поведение определяется сформированностью волевой сферы, которая выражается в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия. Волевая сфера детей-сирот также имеет свои особенности, малейшие трудности воспринимаются ими как непреодолимые, вводят в состояние фрустрации, вызывают страх. Для детей-сирот характерно избегание трудностей.

Организация жизни в детском учреждении, когда для детей создаются условия получения всего готового, не затрачивая при этом никаких усилий, препятствует формированию волевых качеств, таких как целеустремленность, настойчивость, решительность, выдержка, организованность, самостоятельность и, конечно, ответственность.

Названные качества могут успешно развиваться, если у человека сформированы такие эмоциональные черты, как способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Однако у детей, переживших опыт разлуки с родителями, страдает, прежде всего, эмоциональная сфера. Это выражается в эмоциональной поверхностности и черствости, повышенной склонности к страхам, тревожности и агрессии.

В связи с этим необходимо обратить внимание специалистов на соблюдение меры при решении проблемы ответственности, учитывать принцип посильности в предъявлении требований к ребенку и видеть их реальные возможности. Специалисту необходимо отличать безответственное поведение от гиперответственности, свойственной некоторым детям-сиротам. Если в основе безответственно-

сти лежит лень и халатность, то гиперответственность вызвана совершенно другими причинами. Гиперответственность проявляется в чрезмерной тревожности и беспокойстве ребенка за порученное дело (нарушается сон, пропадает аппетит, ребенок переживает, постоянно думает о предъявляемых к нему требованиях), ярко выраженном чувстве страха перед окружающими (застенчивость, нарушение речи, неадекватность форм поведения), фрустрации и усиленном чувстве вины за невозможность выполнить поручение («я не смогу», «у меня не получится», «я не такой»), что, в конечном счете, негативно отразится на поведении ребенка и при поверхностном взгляде может свидетельствовать о безответственности. Педагогу следует учитывать, прежде всего, внутренний мир воспитанника, его мотивацию к деятельности, уровень его актуального развития и оказывать ему педагогическую поддержку в решении возникающих проблем.

Подводя итог, можно сказать, что психологические особенности во многом разъясняют некоторые проявления в поведении воспитанников детских учреждений. Большое влияние на социальное воспитание ребенка оказывает его «досиротский» опыт. Дети попадают в учреждения, пережив разные жизненные ситуации, приведшие их к сиротству: смерть родителей, их алкоголизм, сексуальное или физическое насилие, оскорбления и унижения. Сирота, который не помнит своих родителей и находится в учреждении с момента своего рождения, имеет совершенно другие адаптационные механизмы, в отличие, например, от ребенка, социального сироты, который имеет родителей и попал в учреждение уже в сознательном возрасте.

Таким образом, мы выделили условно три группы проблем, возникающих в процессе формирования социальной ответственности и гражданской идентичности детей-сирот, которые существенно осложняют процесс формирования этих качеств. Однако обозначенные проблемы, как показывает историческая практика и опыт известных педагогов (А.С.Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, Я.Корчак, Г.Гмайнер и др.), могут в значительной мере решаться специальными педагогическими средствами, которые выбираются с учетом современных концептуальных идей, основанных на развитии субъектности воспитании ребенка и расширении его социальных связей с окружающим миром.

©А.А.Киселев

Проблемы подготовки профессиональных кадров в вузах РФ и их трудоустройства на отечественных предприятиях

Проблемы трудоустройства выпускников высших учебных заведений РФ в настоящее время как никогда актуальны. Среди выпускников вузов, обращающихся в службу занятости за содействием в трудоустройстве, сегодня преобладают молодые специалисты в области экономики и управления, специалисты с техническим, педагогическим и гуманитарно-социальным образованием. При этом в результате исследований было установлено, что около 66% процентов опрошенных вузов не смогли выделить какие-либо реальные шаги со стороны государства, предпринятые по содействию трудоустройству выпускников [1].

Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» в мае 2009 года провел несколько тематических исследований по вопросам изучения специфики работы и трудоустройства выпускников вузов РФ. В материалах по результатам тестирования указывалось, что в настоящее время «ситуация с трудоустройством выпускников вузов значительно осложнилась. В целом, и вузы, и компании отмечают тенденции к значительному снижению потребности в молодых специалистах. Однако компании более категоричны в свои оценки – более трети из них (38%) не готовы трудоустроить выпускников. Более половины учебных заведений (56%) отмечают повышенные сложности в трудоустройстве. Что касается нейтральных или положительных тенденций, то здесь обе стороны практически едины в своих оценках – менее трети отмечают, что ситуация не изменилась, а тех, кто отмечает тенденции роста, почти нет (6%)» [1]. Еще в марте 2006 года О. Денисов, заместитель Председателя Комитета по образованию и науке Государственной Думы РФ, в письме В. Путину отмечал, что более 80% учащихся высшей школы нуждаются в содействии в трудоустройстве по окончании вуза, что за создание специальной государственной или общественно-государственной службы, оказывающей содействие выпускникам вузов в поиске и обретении первого рабочего места, выступает 88% учащихся.

Такая ситуация характерна для всех регионов, включая и центральные. Так, по словам директора областного департамента службы занятости населения Ю. Бородина, в этом году возникают большие сложности с трудоустройством выпускников вузов Ярославской области. Опросы показали, что у 2110 получивших дипломы специалистов нет шансов найти работу. При этом численность безработных в Ярославской области растет: в начале 2009 года их было 12,6 тысячи человек, а сейчас – 25,5 тысячи. И в настоящее время Ярославская область входит в десятку тревожных регионов России с самыми высокими темпами роста безработицы [3].

При этом самыми уязвимыми в вопросе трудоустройства оказываются именно выпускники вузов. Об этом свидетельствуют различные конференции и «круглые столы», проводимые в различных вузах. Так, например, в МГТУ им. Баумана состоялась конференция на тему «Повышение эффективности трудоустройства выпускников высших учебных заведений в условиях рыночной экономики». В Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова прошёл межрегиональный «круглый стол» на тему «Трудоустройство выпускников: технологии, проблемы, стратегия развития». Организаторами данного мероприятия выступили отдел содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова «Исток» и Ярославский филиал ООО «Head Hunter» и т. д.

В настоящее время большинство вузов еще не отмечают особого волнения в студенческой среде по поводу возможных сложностей при трудоустройстве после окончания обучения. Видимо, это связано с тем, что студенты прежде всего думают о текущей учебе, а не о перспективах. Однако ситуацию нельзя назвать исключительно благоприятной, так как совсем не беспокоящихся не так много. Поэтому нельзя исключить, что перед вузами может встать задача проведения ряда мероприятий по работе с выпускниками, которые помогут снизить текущую неопределенность и беспокойство. Один из выпускников ярославского вуза написал в Интернете, что в 2009 году окончил Ярославский государственный технический университет и решил устраиваться на работу по специальности: был на различных профильных предприятиях города, подавал свое резюме, проходил собеседования, отправлял резюме по электронной почте, размещал его на специализированных сайтах по поиску работы. При этом он ездил на многие заводы, оставляя там свое резюме; обращался к различным депутатам своего города, отправлял письмо в Администра-

цию Президента РФ. В результате им был получен ответ из Правительства Ярославской области, суть которых сводилась к тому, что проблему поможет решить служба занятости населения нашего города. И, как вывод, он пишет, что, имея подходящее профильное высшее образование, диплом с отличием, но, не имея каких-то личных протекций или «сильных» знакомств, до сих пор не может трудоустроиться. И это не единичный случай. Ныне, как показывают исследования социологов, порядка 70% студентов находят рабочие места (или рассчитывают их найти), в основном, «по знакомству».

В советское время существовала определенная система подготовки профессиональных кадров для отечественных предприятий в вузах и их распределения по предприятиям. В этих условиях предприятия сами были заинтересованы в получении качественно подготовленных кадров, которые придут на предприятие. Но современный рынок труда диктует свои условия. Конечно, согласно статистике работа для выпускников есть. Так, например, по словам И. Плеввиной, начальника отдела содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников ЯрГУ им. Демидова, в 2009 году из 953 студентов были не трудоустроены более 400. И это если не считать тех, кто, не найдя работу, решил поступать в аспирантуру и магистратуру.

Негативно сказываются на занятости молодежи преобладающая ориентация выпускников на занятость в непроизводственной сфере, с установкой на высокую заработную плату и отсутствие у них достаточной информации о тенденциях на рынке труда и специфике поведения на нем. Сегодня к факторам, усугубляющим проблемы занятости молодежи, можно отнести низкий уровень заработной платы молодых специалистов, бесперспективность решения их социальных потребностей, таких, например, как возможность приобретения жилья и ряд других. Так, специалист центра деловой карьеры Ярославской сельхозакадемии С. Симанова на вопросы корреспондента газеты «Крестьянские ведомости» ответила, что в прошлом году только треть выпускников пошла работать на предприятия и в учреждения сельскохозяйственного профиля, а остальные осели в городах. Это связано с тем, что платят на сельхозпредприятиях мало, а жилья не предоставляют, о чем свидетельствует список вакансий по основным специальностям сельхозакадемии, опубликованный в «Северном крае». Например, ООО «Агрофирма «Свобода» Большесельского муниципального района приглашала на работу инженера с окладом в 7 тыс. руб. и без предоставления жилья, а трем сельхозпредприятиям Ростовского муниципального района требовались выпуск-

ники академии, которым собирались платить 5-8 тыс. руб. и тоже без возможности получения жилья [5]. А ведь Министр образования и науки РФ А. Фурсенко в октябре 2004 года на заседании Совета российского союза ректоров отмечал, что «индикатором качества образования должны стать успешное трудоустройство его выпускников, уровень зарплаты, которую они получают».

Сегодня проще с трудоустройством обстоит дело у выпускников Ярославского государственного педагогического университета. Учителей в школах не хватает, так что молодых на работу, как правило, принимают с радостью. Отмечается, что из выпускников 2010 года не нашли работу около 14 %, хотя оплата труда у них тоже очень низкая и проблемы по предоставлению жилья те же самые. Но это больше связано как раз с трудностями трудоустройства на более высокооплачиваемую работу. Как отметила одна из выпускниц педагогического университета, работа ей нравится и она хотела бы работать в школе, но она будет искать более оплачиваемую работу. Подобное есть и в медицине. Об этом свидетельствует тот факт, что, например, несколько выпускников медицинской академии, проработав короткое время в больнице, поступили в экономический вуз для получения второго образования.

В настоящее время эффективному поиску работы молодыми выпускниками вузов серьезно мешают отсутствие у них практических навыков и недостаточная квалификация, несоответствие профиля полученной профессии или специальности потребностям рынка труда. А для работодателей важнейшим фактором становится именно наличие опыта работы у выпускников вузов, а не квалификация по диплому. Так, например, во многих объявлениях по предложению работы пишется, что «требуется молодой специалист с опытом работы не менее трех лет по специальности». Возникает парадокс: как молодому человеку после выпуска из вуза получить практический опыт работы, если предприятия не хотят брать их на работу. Министр образования и науки РФ А. Фурсенко еще в ноябре 2006 года на совещании руководителей объединений промышленников и предпринимателей ЦФО отмечал, что «бывшие студенты, выходя из вуза, не могут трудоустроиться по специальности, поскольку им не хватает практики», а в вузах «пока нет связи с рынком труда, соответственно они готовят выпускников, которые не могут найти себя в современной экономике» [5]. Вследствие этого можно услышать сегодня мнение отдельных руководителей, что в вузах нужны преподаватели-практики, которые обеспечат подготовку студентов к практической

деятельности. Однако многолетний опыт подготовки студентов в вузах свидетельствует о том, что для обеспечения готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности необходимо разумное сочетание опыта практиков и научных подходов ученых. Еще в 1815 году, говоря о преподавании во французской политехнической школе, Л. Дюре-Ласаль писал, что развитая до крайности специализация этой школы «принимает такой преобладающий характер, что ведет часто юношество к результатам окончательно ограниченными и жалким и очень редко допускает развитие силы мышления вообще» [4]. Физик, химик, строитель – это еще не педагоги. Педагог должен обладать не только отличными профессиональными знаниями, но и понимать студента и родителя; это специалист по обучению и воспитанию студента. Из этого следует, что этой профессии тоже надо специально учиться и не один год. Реформы образования нужны, но не с «ножом и бухгалтерским расчетом», а с пониманием, с чем мы встретимся или уже встречаемся.

6 октября 2010 г. в Москве состоялась Вторая конференция «Ответственность бизнеса и власти за профессиональное развитие студентов, выпускников и молодых специалистов». Особый интерес присутствующих вызвал доклад С. Белоконова, депутата Государственной Думы, первого заместителя председателя Комитета Госдумы по делам молодежи, на основную тему конференции «Государственная политика в области подготовки кадров для инновационной экономики». В своем выступлении он провел системный анализ общего состояния российского молодежного рынка труда, в том числе в регионах. А депутат Московской городской Думы М. Тишин отметил, что «власть должна создать все условия для того, чтобы выпускники были востребованы, ведь образовательные учреждения в основном финансируются из федерального и городского бюджета. Необходимо прогнозирование потребностей рынка труда. В настоящее время эта проблема властью не решена, налицо пока только попытки ее решения» [2].

Необходимо отметить и тот факт, что в настоящее время предприятия хотят получать из вузов специалистов-профессионалов, однако в целом четких и конкретных требований к профессиональным компетенциям выпускников вузов они не могут сформировать. Эта проблема опять перекалдывается на вузы. Да и прохождение производственной практики студентов-выпускников – это сегодня «головная боль» самих вузов. Во-первых, не все предприятия дают возможность для практики выпускникам вузов. Во-вторых, даже если

им дали возможность проходить практику на предприятии, то часто выпускники вузов после ее прохождения на предприятиях не могут четко понять, что хотели бы от них получить работодатели. Это связано с низкой заинтересованностью предприятий в выпускниках вузов. Так, Центром тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при проведении тематических исследований по вопросам изучения специфики работы и трудоустройства выпускников вузов и молодых специалистов было установлено, что «в целом, и вузы и компании отмечают тенденции к значительному снижению потребности в молодых специалистах. Однако компании более категоричны в свои оценках – более трети из них (38%) не готовы трудоустроить выпускников, и лишь 6% вузов отмечают эту тенденцию. Хотя более половины учебных заведений (56%) отмечают повышенные сложности в трудоустройстве. Что касается нейтральных или положительных тенденций, то здесь обе стороны практически едины в своих оценках – менее трети отмечают, что ситуация не изменилась, а тех, кто отмечает тенденции роста, почти нет (6%)» [1]. При этом, как некоторую тенденцию, которую отмечают представители вузов, было выделено снижение зарплатных ожиданий со стороны выпускников. Как видно из диаграммы, примерно на 20% уменьшилось количество выпускников, оценивающих себя выше реального уровня, и на 23% увеличилось количество выпускников, оценивающих себя более реалистично [1]. Таким образом, проблема завышенных ожиданий, которую часто указывали как кадровые агентства, так и работодатели, работающие с молодыми специалистами, в текущей ситуации стала менее заметна.

Есть и другие проблемы, которые очевидны всем и которые надо учитывать в формировании профессионализма у выпускников вузов. Но подготовка профессиональных кадров для отечественных предприятий в нашей стране остается пока еще проблемой только для высших учебных заведений, носит больше социальный, чем научный характер. При этом ряд экспертов полагает, что Болонская система, предполагающая двухступенчатую систему образования, введена в России слишком рано. Сегодня очевидно, что отечественный рынок труда просто не подготовлен «к нашествию» бакалавров. Выпускники могут оказаться перед «невеселым» выбором: остаться бакалавром и существенно снизить шансы на трудоустройство или же тратить время, деньги и нервы на полноценное образование. Причем, несмотря на международные стандарты, о которых говорят сторонники Болонской системы, риск, что выстраданный диплом магистра все равно не будут признавать за рубежом, весьма велик, констатирует газе-

та «Новые известия». По данным рекрутингового портала Superjob 35% работодателей приравнивает бакалавров к претендентам, имеющим неполное высшее образование, а 8% – к выпускникам ПТУ [5].

Все это свидетельствует о том, что сегодня нужен поиск как новых путей решения рассматриваемых проблем, так и видоизменение старых, которые в настоящее время «не работают». Так, одним из старых, проверенных способов решить проблему трудоустройства выпускников является подписание между предприятием и абитуриентом контракта, в котором предусмотрено обязательство отработать определенное количество лет у данного работодателя. Однако, как отметила директор Костромского центра содействия занятости и адаптации студентов и выпускников Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова Л. Селиванова, работодатель, заключая договор со студентом, не знает, каков будет его уровень через несколько лет. К тому же юридически целевой контракт не обязывает выпускника возвращаться назад. Так, например, выпускники медицинского вуза после обучения в г. Архангельске, которых отправило туда правительство Республики Коми, не пожелали начать карьеру в нуждавшемся в них родном регионе, посчитав неперспективным его для своего роста. И суд встал на их сторону. Поэтому, наверное, лучшим способом сотрудничества сегодня могло бы стать заключение таких договоров на старших курсах уже в вузах, когда становится ясно, какие профессиональные знания и навыки приобрели студенты, а студенты осознанно идут на предоставленный им выбор работы.

Таким образом, у нас есть возможности решения этих проблем, у нас есть потребность в решении этих проблем. Основная задача по трудоустройству выпускников отечественных вузов в современных условиях – это способствовать созданию системы инновационного взаимодействия высших учебных заведений и кадровой индустрии с целью качественного улучшения обеспечения молодыми специалистами развивающейся экономики России. И надо четко осознавать, что только эффективное использование молодых специалистов, выпускников вузов позволит государству успешно развивать свою экономику. А раз так, то и решать эту задачу нужно по государственному.

Библиографический список

1. Алтухов, В., Серебряков, А. Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда: вузы и работодатели [Текст]. – М., 2009, Режим доступа artner@teletesting.ru, свободный. - Загл. с экрана. - Яз. рус.

2. Материалы Второй конференции «Ответственность бизнеса и власти за профессиональное развитие студентов, выпускников и молодых специалистов». – М., 2010, Режим доступа <http://job.ane.ru/events-archive/194-konf-jobane-061010> , свободный. - Загл. с экрана. - Яз. рус.

3. Безрукова, И. Выпускники и рынок труда: есть проблемы [Текст] / электронная версия газеты департамента государственной службы занятости населения Ярославской области «Быть может...». – Ярославль. – 2009. - № 4 (386).

4. Дюре- Ласаль, Л. О звании генерала [Текст]. – СПб., 1815. – 496 с.

5. Крестьянские ведомости [Текст]. – Ярославль, 2009. Режим доступа <http://www.AgroNews.ru> , свободный. - Загл. с экрана. - Яз. рус.

УДК 37.013

© А.А. Кораблева

Содержание воспитания толерантности у детей и молодежи в условиях поликультурного пространства

Воспитание толерантности у детей и подростков становится сегодня одной из приоритетных задач любого гражданского общества. Не исключением является и многонациональная Россия. В настоящее время при переходе на новые ФГОС толерантность обозначена как одна из личностных компетентностей современного молодого человека. Вместе с тем отсутствует единство мнений в категориальной и, как следствие, в содержательно- целевой сферах теории и практики воспитания толерантности. В процессе научного исследования мы пришли к выводу, что толерантность является интегративным качеством личности, отражающим активную нравственную позицию и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стиля мышления и типа поведения (исключая асоциальные проявления сознания и поведения).

Среди перспективных подходов к выделению направлений в обучении и воспитании детей толерантности можно выделить подход Б.Э. Риэрдон. В соответствии с подходом ученого, тема толерантности должна быть сквозной во всех изучаемых дисциплинах и отра-

жать следующие направления, определяющие логику воспитания толерантности:

- толерантность: получение знаний об интолерантности и нетерпимости как препятствиях для развития культуры мира подростками и молодыми людьми, осознающими свою гражданскую ответственность;

- знакомство: получение знаний об истории и культуре национальностей, составляющих местное сообщество, обязательным является знание культуры одноклассников (в том числе национальной);

- уважение различий: изучение мировых культур, знакомство с универсальной природой человека через конкретный материал, демонстрируя человеческую солидарность;

- понимание индивидуальной неповторимости: рассмотрение индивидуальных особенностей как проявления уникальности каждой личности и человеческого достоинства, в связи с этим изучение принципов Всеобщей декларации прав человека и других международных правовых документов;

- взаимодополняемость как основная черта различий: акцентирование внимания на дополнении индивидуальными качествами друг друга, на плюрализме как ценности дружелюбного сообщества, преодолении слабости и разобщенности в человеческом сообществе;

- взаимозависимость как основа совместных действий: изучение способов строительства сообщества, демократических процессов и разрешения конфликтов (совместное взаимоприемлемое решение, выработка согласительной процедуры с учетом интересов всех участников конфликта);

- культура мира: предоставление возможности самим учащимся принимать демократические решения, проводить согласительные процедуры и решать конфликты мирным путем совместно с одноклассниками [4].

Однако реализация принципов толерантности зависит не только от знаний, но определенных умений. К ним Б. Ризрдон относит умения кросс-культурного сотрудничества, принятия самостоятельного решения, анализа ситуации, представления описания проблем и возможных способов их решения, поиска аргументов в конкретной политической позиции, ведения конструктивного обсуждения проблемы и др. [4].

Среди отечественных ученых, изучающих проблему воспитания толерантности у школьников, выделяется подход М.И. Рожкова и

Л.В. Байбородовой. По мнению ученых, воспитание должно приобщать школьников к общечеловеческим ценностям и достижениям. В соответствии с этим содержательными направлениями определены следующие: «этнографические ситуации в различных странах, на материках и в мире в целом; социально-этнические изменения, происшедшие в мире; единство и неделимость противоречивого, многоэтнического мира; тенденции народов к интеграции в Европе и других регионах мира; планетарные проблемы и глобальные проблемы народов» [5. С. 17].

Как видим, в современных исследованиях содержанием данного процесса определяется система знаний о многообразии культур, наций, ценностей и умений принимать «инаковость» как данность.

Вместе с тем воспитание толерантности как ценности, регулирующей жизнь социума и взаимоотношения конкретной личности с окружающими, требует осознания человеком роли толерантности в гражданском обществе, сущности её как гаранта безопасности; восприятия другой культуры как условия развития общества, ответственности за своё поведение. Это позволяет определить такой содержательный компонент воспитания толерантности, как:

1) морально-правовая культура жизнедеятельности и толерантного сознания, предполагающая:

– осмысление категорий: «право – свобода – обязанность»; «терпимость – ненасилие – толерантность»; «справедливость – закон – ответственность»; «ценность – норма – поступок – человеческое достоинство»; «мир – солидарность – сотрудничество – социальная справедливость»; «плюрализм – демократия»; «насилие – агрессия – неприятие – интолерантность»;

– ознакомление с многообразием культур в России, в мире, в ареале проживания и воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и самореализации личности [7. С. 8];

– ознакомление с правовыми документами ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Европейского совета, Международного института прав человека в Страсбурге, Конституцией РФ, определяющими ненасильственные правовые социальные отношения и декларирующие принципы толерантности;

– воспитание законопослушного и ответственного гражданина.

Отметим, что толерантность как ценность и интегральное качество демонстрируется человеком через отношения его к миру, что находит отражение в определенной стратегии его общения и поведения (Д.В. Колесов, С.К. Бондырева). Формирование основ толерантного общения и поведения требует понимания сущности и способов построения позитивного взаимодействия с другими культурами; осознания соотношений категорий, отражающих природу человеческих взаимоотношений, общения, поведения; способностей к саморегуляции, критическому оцениванию происходящего, ряда моральных качеств. Следовательно, формирование толерантности у детей и молодежи является компонентом нравственного воспитания и определяет такой содержательный компонент, как:

2) культура толерантного общения и поведения, предполагающие:

- осмысление категорий: «оценка – отношение – поведение»; «общение – поступок – поведение»; «сотрудничество – диалог – компромисс – конфронтация»; «культура межнационального общения – толерантное общение – культурная конвергенция»; «культура мира»;

- формирование умений позитивно взаимодействовать с представителями иных культур, осуществлять конструктивное разрешение конфликтов [1. С. 7] и устанавливать контакт с разными людьми;

- воспитание готовности прийти на помощь другим, чуткость, внимательность, участливое отношение к людям.

В свете изложенного отметим, что толерантность создает условия для самоутверждения и самореализации личности в поликультурном обществе, не противоречащих культурным нормам общества. Следовательно, успешнее осуществляется процесс самореализации.

Данное положение позволяет включить следующее направление воспитания толерантности у детей и молодежи:

3) культура самоутверждения и самореализации, предполагающая:

- осмысление категорий: «конфликт – конфронтация – конкуренция»; «самоутверждение – самореализация»; «развитие – совершенствование – самовоспитание»; «идентификация – индивидуальность»;

- усвоение норм и традиций общности, с которой человек себя идентифицирует, и формирование чувства идентичности (целостного образа Я), целостного образа мира;

- развитие умений и навыков работы в группе, коллективе на основе сотрудничества [1. С. 7], представлений о взаимозависимости людей;

- развитие волевых усилий индивида (выдержка, самообладание), критического независимого, дивергентного мышления, основанного на моральных ценностях [3. С. 4];

- формирование адаптационных умений (приспособление к характерам, привычкам, установкам и привязанностям других) в единстве с развитием рефлексии собственной деятельности [6. С. 50].

Таким образом, содержание воспитания толерантности многоаспектно, так как данный процесс предполагает не только усвоение учащимися системы определенных знаний о толерантности, но и формирование гражданских установок, умений и отдельных качеств личности, связанных с толерантным мироустройством (комплексный подход).

Библиографический список

1. Борытко, Н.М., Соловцова, И.А., Байбаков, А.М. Введение в педагогику толерантности [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. Н.М. Борытко. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. - 80 с.

2. Бондырева, С. К., Колесов, Д. В. Толерантность (введение в проблему) [Текст]. - М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003.- 240 с.

3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Текст]// Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - М.: МГУ, 2001.

4. Ризрдон, Б. Э. Толерантность – дорога к миру [Текст]. М.: Изд-во «Бонфи», 2001.-304 с.

5. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В., Ковальчук, М. А. Воспитание толерантности у школьников (методика воспитательной работы в школе) [Текст]: учебно- методическое пособие.- Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2003.- 192 с.

6. Скрыбина, О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О. Б. Скрыбина.- Кострома, 2000. -198 с.

7. Шалин, В. В. Образование и формирование культуры толерантности [Текст] // История.-Приложение к газете «1 сентября».- 2002. - № 11.- С. 8–10.

УДК 37 (09)

© Л.В. Лерман

Традиции в воспитательных и образовательных учреждениях России за период 1860-1917 гг.

Все учебные учреждения дореволюционного времени были многоплановы и имели определённый статус. И делились они на 2 главных разряда - образовательные и специальные, где образовательные подразделялись на высшие заведения, средние, низшие; а специальные - по видам специальностей. Так, по статистическим данным Санкт-Петербургского учебного округа за 1867 г., сельских училищ, в которых училось наибольшее количество учащихся, насчитывалось 138, городских одноклассных приходских училищ мужских - 22, женских - 5, смешанных - 14; гимназий - 5 (пансион - 4), купеческих училищ - 1, пансион - 16, школ - 21; двухклассных приходских училищ мужских - 13, женских - 1; женских учебных учреждений: пансион - 39, школ - 26, для обоего пола - 231 (Журнал Министерства народного просвещения 1870 г. Ч.СXLVII, - с.158-159). Мужского населения обучалось больше, чем женского. Это было связано с тем, что система женского образования в конце XIX века только приобретала свою актуальность. Пансионы облегчали участь родителей в деле воспитания детей, за пансионеров вносили плату местные сословия, общества и частные лица, полупансион подразумевал содержание только с обеденным столом.

Духовные училища приравнивались к прогимназиям. Например, епархиальные училища состояли в ведомстве святейшего Синода под управлением епархиальных архиереев и попечителей местного духовенства. В них могли учиться не только дочери православного духовенства, но и других сословий с учётом повышенной платы за пансион. Выпускницы имели право по окончании наравне с воспитанницами женских гимназий поступать в высшие школы. В курс обучения входили Закон Божий, церковнославянский язык, география, история, дидактика, новые языки, музыка, рисование. По окончании курсов воспитанницы присутствовали на торжественной ли-

тургии, где пели «Отче наш!»), после чего протодиакон возвещал многолетие государю. Аттестаты получали из рук Его Высокопреосвященства[5. – С. 20].

Целью приходских училищ была подготовка воспитанников для поступления в уездные училища, а последние, в свою очередь, готовили выпускников к гимназии. Приходские училища были равны училищам 1 разряда, уездные - 2-го разряда (субсидировались городским управлением или пожертвованиями местного населения). Если уездные училища обучали 2 года, то гимназии – 7 лет. После гимназии можно было поступить сразу в университет на любой факультет. Многие лицеи, имеющие юридический факультет, медицинский или философский, приравнивались к высшим учебным заведениям наряду с университетами. К таким относились Пажеский корпус, Благородный пансион, Александровский лицей, Демидовский лицей (открывшаяся в 1803 г. гимназия в 1820 г. была реорганизована в лицей) и т.д.

В 1860 году «Положением о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» были выведены два типа женских училищ: со сроком обучения в 6 лет и в 3 года, где программа обучения ограничивалась Законом Божьим, русским языком, географией, русской историй и рукоделием.

Все начальные народные училища находились в ведомстве Министерства просвещения. Двухклассные начальные училища готовили преподавателей, которым преподавать разрешал училищный совет. Положением 14 июля 1864 года начальные народные училища подчинены уездным училищным советам, а их попечение - губернским училищным советам. В уездные советы входили представители Министерства просвещения, Министерства внутренних дел, духовного ведомства, члены уездного земского собрания и городского общества; в губернский совет входили епархиальный архиерей, начальник губернии, директор училищ, члены губернского земского собрания (Журнал МНП, 1872 г., Ч. CLXIII, с. 9). Инспекторы народных училищ ярославской губернии ставили вопрос об учреждении общих местных совещательных органов. Они хотели разделить функции уездного училищного совета и епархиального совета, так как епархиальный совет обладал большинством голосов и за деятельность представителя церковно-приходских школ присуждалась церковная награда [2:38].

В 1864 г. произошло разделение гимназий на классические и реальные с прогимназиями. Реальные гимназии не позволяли посту-

пать в университет. Переименованные в 1872 году реальные училища позволяли выпускникам пройти на высшую ступень образования - высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения. Учителя разных областей выражали надежду на создание при школах и училищах ремесленных или сельскохозяйственных курсов. Например, учитель Николобойского училища Ярославской губернии пишет: «Не худо было-бы, если-бы при школе устроены были какие-нибудь ремесленные или садовые занятия, так как во всей нашей волости, состоящей из нескольких тысяч душ, крестьяне не занимаются никакими ремёслами. Хлебопашеством тоже не все занимаются очень усердно, а детей своих, по выходе из школы, спешат отправить на чужую сторону, т.е. в «мальчики» в Петербург или другой какой-нибудь город. Хорошо, если мальчик попадёт в честные руки и возвратится домой через 5-6 лет порядочным человеком, в надежде и опять поступить на место и зарабатывать себе хлеб честным образом. Большею - же частью бывшие порядочными дети возвращаются домой с испорченной совестью, поэтому и неумеющими ни дома старательно обрабатывать землю, ни другим каким-либо образом снискивать себе пропитание. Отсюда и происходит наша общественная бедность»[9. – С. 30].

К начальным народным училищам причислялись и воскресные школы для лиц ремесленного и рабочего сословия. Заведывание школами отдавалось лицам, которые проходили училищный совет. И. Керчкер приводит статистику о красноярских воскресных школах: «В красноярской школе было 38% неграмотных, 25% слабограмотных, 37% грамотных. Недостаточное материальное обеспечение учащихся в воскресных школах нередко заставляет их пропускать уроки, что, конечно, отражается на их занятиях. Случается даже, что необходимость зарабатывать себе насущный кусок хлеба заставляет учащихся совсем бросать занятия. Процент посещения в школе равнялся 63-67%, причём около 30% посещало более 1/4 всех учебных дней, около 37% более половины и около 33% менее половины учебных дней... Недостаток знаний пополнялся классным и внеклассным чтением. Читались, обыкновенно для всех групп сразу, беллетристические произведения, иногда же популярные статьи по различным отраслям знаний. В красноярской женской школе было 442 названия книг, в мужской – около 100» [4. – С. 86-88]. Если не находились преподаватели для школы, она могла вообще долгое время не открываться. В 1874 году по России на всей европейской части полученных образование лиц насчитывалось 1.440.000 обоюбого пола. На одну ты-

168

сячу жителей городов в 47 губерниях приходилось 53.7% образованных, в привислянских-59,2%, прибалтийских-105,8%[7:370].

В сёлах открывались школы там, где община приобретала не менее десятины земли и делала взносы на жалование учителям. Из низшей школы переходили в гимназию только те, кто окончил пансион. К средним мужским заведениям относились гимназии, прогимназии, реальные училища, гимназии частных лиц, училища 1 разряда, 2 разряда, а также школы при инородческих церквях. Приготовительные классы не достигли уровня гимназии из-за недостатка одного или двух классов. Большинство выпускников 1901 года в средних учебных заведениях выбрали поступление на физико-математический факультет, юридический, медицинский, историко-филологический, богословский. Среди выбранных высших заведений числились политехнический институт, институт инженеров путей сообщения, горный, лесной институт, институт гражданских инженеров, военные училища, электротехнический институт, земледельческая академия, академия художеств, училища правоведения, морское инженерное училище, Александровский лицей, Демидовский лицей, римско-католическая семинария(Журнал МНП, 1902,№11, отд. 1, с. 16-17).

Женщины могли поступать только на высшие медицинские курсы (Бестужевские). Из-за недостатка мест в гимназиях прогимназии могли открыть дополнительные пятые, шестые, седьмые классы и получить название гимназий. Таким образом, Ростовская прогимназия стала просто гимназией в 1902 году[1. – С.11]. П.Ф. Каптерев писал: «По части средних школ положение то же, что и по части народных училищ: средних школ мало и они неблагоустроены. К 1 января 1910 года на население в 152.474.000 человек имелось всего 1246 средних мужских и женских учебных заведений, причём один учащийся юноша приходился на 423 мужчин и одна учащаяся девушка на 319 женщин. В 1910 году количество отказов искавшим поступления в средние мужские школы было 11.425, причём в первый класс было отказано в приёме 6714 лицам, а в остальные классы-4711». Внутренний распорядок школ и всех учебных заведений подвергался критике со стороны не только педагогов, но и самих учащихся. «Что касается внутреннего положения средних школ, то капитальный недостаток их заключается в неправильной оценке значения личности учащихся. И до сих пор отношение между учащими и учащимися мыслится под категорией власти, именно, как отношение начальника и подчинённого: директор-это, конечно, носитель власти и каратель,

инспектор - это воплощённая внезапная ревизия, рыбак, закидывающий непрерывно сети для уловления грешников, учитель - это такой человек, который отзвонил и с колокольни долой и т.д. Всё это совершенно непедagogично, основное отношение в школе не может быть отношением власти и подчинённости, это - остатки первобытной школы»[3. - С. 64-65]. В деле образования и воспитания большую роль играли традиции контроля над нравственностью учеников. Этим занимались, начиная от смотрителей, заканчивая директорами заведений.

Вот как описывает такой контроль бывший гимназист восьмидесятых годов М. Сукенников после того, как при нём сменилось несколько директоров: «Как я уже сказал, Чепинский был грозой для всех гимназистов и воспитанников других средне-учебных заведений в городе. Он появлялся всюду: на бульваре, на скверах, в парке, на людных местах, в театре и в цирке и ловил, ловил несчастных гимназистов и реалистов. У кого герб едва держался на фуражке, у кого не доставало пуговицы на шинели или на куртке, кто громко разговаривал на улице, кто одет был не по предписанию, кто шёл со слишком большой группой товарищей, кто раскланивался с ним, Чепинским, недостаточно почтительно, кто шёл по улице позже установленного часа, кто сидел в цирке или театре недостаточно чинно, кто проявлял излишнюю живость в публичных местах,- всех замечал Чепинский, ко всем подлетал как-то неожиданно, подпрыгивая на носках, и у всех он осведомлялся о фамилии и классе. «Своих» он наказывал лично на следующий день в гимназии, относительно посторонних он писал десятки и сотни рапортов по принадлежности»[8. - С. 48].

Слово «воспитатель» было принижено в образовании узкоправленной функцией неотвратимого наказания за совершённый неблагоприятный проступок ученика. Даже в духовных семинариях на эту должность назначались молодые монахи сразу после школьной скамьи или из числа преподавателей семинарии [10. - С. 142-144]. Известный профессор Н.И. Пирогов опасался, что введение должности воспитателя в учебных морских корпусах, «разделение учителей от воспитателей, допущение к педагогическим занятиям совета только нескольких избранных лиц поведёт неминуемо к разделению членов нового учреждения на две стороны: к одной будут принадлежать директор, инспектор, законоучитель, воспитатели и, может быть, несколько избранных учителей, к другой - остальные учителя и, по всей вероятности, ученики» [6. - С. 315].

Так, несмотря на различие названий учебных учреждений в дореволюционное время, все имели схожие проблемы в деле воспитательных методов, так как методы надзора и контроля над учебной деятельностью велись совершенно одинаково и по одним и тем же инструкциям. Часто в среде воспитателей, смотрителей, надзирателей оказывались случайные люди, стремившиеся выделиться перед начальством или получить какую-либо награду. Пирогов предлагал педагогическим советам гимназий выслушивать те или иные точки зрения наставников на способы преподавания и воспитания. Нужно «выработать педагогическое искусство для наших учебных заведений изнутри», узнать направление педагогов и учебного начальства. Главное, чтобы было единое и правильное действие всех участников процесса в соединении с общественным мнением.

Библиографический список

1. Государственный Архив Ярославской области. - Ф. 549. - Оп. 2. - Д. 811. - С.11.
2. См. там же. - Д. 811. - С.38.
3. Каптерев, П.Ф. Очередные задачи народного образования в России [Текст] // П.Ф.Каптерев - Вестник знания. – 1914. -№1. - С.64-65.
4. Керчикер, И. Частная инициатива и народное просвещение [Текст]/ /И.Керчикер. – Образование. – 1899. - №2. -С.86-88.
5. Корсунский, Н. Торжество 18 июня 1887 года четвертого класса выпускниц Ярославского епархиального училища[Текст]/ Н. Корсунский. - Ярославль, 1887. - 33 с.
6. Пирогов, Н.И. Формирование активной жизненной позиции школы [Текст]/ Н.И. Пирогов. - М.: Просвещение, 1981. -144 с.
8. Российский, М.А. Общая картина народного просвещения в европейской России [Текст] // М.А.Российский - Вестник Европы. – 1880. - №1. - С.370.
9. Сукенников, М. Гимназия восьмидесятых [Текст]. - М.: Русская школа. - 1904. - №4. - С.48.
10. Труды общеземского собрания о просветительных мероприятиях Ярославской земской управы (3-5 авг. 1915 г.): Журналы заседаний совещания. –Ярославль: Типография земской управы, 1915. - 121 с.
11. Янинский, И. Пасынки духовной школы [Текст] // И. Янинский. - Образование. -1999. - № 2. – С.142-144.

© Н.С. Минеев

Структура современного электронного учебника для студентов

Наиболее значимый способ модернизации процесса подготовки специалистов в вузе заключается в использовании современных информационных технологий, и в частности, во внедрении в образовательный процесс электронных информационно-образовательных ресурсов, в том числе электронных учебников (ЭУ), касающихся безопасности жизнедеятельности и позволяющих осуществлять образовательную деятельность дистанционно, непрерывно и индивидуально, а также способствующих развитию самостоятельной, поисковой, научно-исследовательской деятельности студентов, повышению их профессионального интереса.

Целью работы является разработка общей структуры электронного учебника для студентов.

В последние годы количество компьютеров в нашей стране растет в геометрической прогрессии [1]. На сегодняшний день имеется большое число электронных учебников. Но в основном они представляют собой простое отображение текста в электронном виде, с навигацией по тексту и имеют ограниченные возможности для работы с учебником [2]. Существуют также учебники, имеющие различные мультимедийные средства: видео, аудио, анимацию, а также различные тренажеры и тесты для самоконтроля студента. Но в них не предусмотрены возможности добавления нового функционала [3].

Термин «электронный учебник» в последнее время прочно вошел в наш лексикон. При этом каждый упоминающий о нем вкладывает в термин свою трактовку.

Электронный учебник (ЭУ) - программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий возможность студенту самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебной курс или его раздел [4].

Электронный учебник отвечает следующим требованиям (**дидактические требования к электронному учебнику**)[4]:

- **научности** (означает достаточную глубину, корректность и научную достоверность изложения содержания учебного материала с учетом последних научных достижений);

- **доступности** (означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся);

- **проблемности** (обусловлено самой сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Когда учащийся сталкивается с учебной проблемной ситуацией, требующей разрешения, его мыслительная активность возрастает. Уровень этой активности значительно выше при работе с электронными изданиями, чем при использовании традиционных учебников и пособий);

- **наглядности** (означает необходимость учета чувственного восприятия изучаемых объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение учащимся);

- **самостоятельности** (предполагает **самостоятельные действия учащихся при работе с учебным пособием**, четкое понимание конечных целей и задач учебной деятельности);

- **системности** (предполагает **последовательность усвоения учащимся определенной системы знаний в изучаемой предметной области**).

Основные **дидактические принципы**, которые положены в основу создания учебника [3].

Модульность. Весь учебный материал разбивается на несколько, по возможности автономных, модулей, каждый из которых делится на более мелкие учебные единицы, содержащие учебные элементы. Такое структурирование материала позволяет изучать его шаг за шагом, концентрируя внимание каждый раз на отдельном учебном элементе или учебной единице.

Наличие и четкость определения учебных целей. **Учебная цель** - это то, что мы желаем и можем в процессе обучения изменить в интеллектуальном, а значит, и в профессиональном потенциале обучаемого.

Ориентация на самообучение. Если традиционная модель обучения строится по принципу «вокруг преподавателя», то модель самообучения – наоборот. Она реализует принцип «вокруг обучающегося». Важную роль здесь играют последовательность изложения материала, стиль, язык, иллюстрации, средства активизации познавательной деятельности.

Последовательность. Существует много принципов построения учебного материала, знакомых нам из традиционных методов обучения: от знакомого материала к незнакомому; от конкретных примеров к общему принципу; от общих принципов к конкретным

примерам; принцип внутренней логики; иерархический; хронологический.

Интерактивность. Для электронного учебника это понятие означает активное взаимодействие обучающегося с электронным учебным материалом.

Наличие оценки прогресса в обучении. Любому человеку свойственно интересоваться, насколько он продвинулся в деле, которое выполняет. То же относится к учебе. Учащемуся важно иметь какие-то индикаторы его успеха. Таким индикатором являются его ответы на вопросы, задания и тесты для самопроверки знаний. Поэтому каждая учебная единица должна сопровождаться **тестируемыми материалами**. Результатом самопроверки знаний (т.е. индикатором успеха, прогресса в обучении) являются итоги тестирования или самотестирования. Этот раздел еще находится в разработке.

Наличие элементов сопровождения. К таким элементам относятся глоссарий, различные справочные материалы, оглавления, указатели, списки библиографических источников, сведения о необходимых предварительных знаниях, инструкции и т.п.

Взаимодействие обучающегося с учебным материалом осуществляется посредством **интерфейса**. Изображение на экране в данном электронном учебнике не содержит ничего лишнего, не относящегося к учебной деятельности, осуществляемой в данный момент, а информация - содействует немедленному доступу к любому элементу учебного модуля. Интерфейс учебного модуля является **интерактивным**, т.е. обучающемуся понятна реакция на любое его обращение. Навигация осуществляется правильной расстановкой указателей маршрута перемещений по учебному модулю. Все учебные модули имеют интерфейсы, одинаковые по структуре и оформлению, обеспечивая тем самым узнаваемость дисциплины.

Электронный учебник для студентов отвечает требованиям, предъявляемым к созданию таких пособий, и включает отображение основного лекционного материала по дисциплине с фотографиями, таблицами и схемами; темы лабораторных занятий; итоговый тест по всем разделам предмета; общий тест по всем разделам; глоссарий; список всей использованной и рекомендуемой литературы; а также контакты – для установления обратной связи и вопросов.

1. Вуль, В.А. Электронные издания [Текст]: учебник. -М.-СПб.: Изд-во «Петербургский институт печати», 2001.-308 с.

2. Журавлева, О.Б., Крук, Б.И. Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление [Текст]. - Новосибирск: Изд-во Сиб. гос. ун-та телекоммуникаций и информатики, 2001.-200 с.

3. Крук, Б.И., Журавлева, О.Б. Электронный учебник как средство субъектно-объектного инфовзаимодействия в процессе обучения: проблемы инфовзаимодействия [Текст] / Б.И. Крук, О.Б. Журавлева, И.В. Калачев – Новосибирск, 2000. - Вып.2. - 189 с.

4. Родин, В.П. Создание электронного учебника: концепция и способ реализации [Текст]: учебное издание.- М.: Изд-во «Венец», 2003.-101 с.

УДК 159.9

© *Е.Н. Новикова*

Сущность понятия «когнитивные способности»

Исторически учение о способностях первоначально возникло в недрах философии. История философии включает многие концепции способностей, начало которых заложено в материалистических взглядах древнегреческих философов Демокрита и Эпикура, Платона.

В отечественной психологии многие авторы давали понятию «способности» различные определения. В частности, С. Л. Рубинштейн понимал под способностями «сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются»[9, С. 474]. Аналогичные по содержанию высказывания можно найти и у других авторов.

Б. М. Теплов [13] выделил три признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами:

1) способности - это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

2) способности – это только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей;

3) способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения.

В психолого-педагогической литературе четко разделяют понятия "задатки" и "способности" [6]. Задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу развития его способностей. Люди от природы наделены различными задатками, они лежат в основе развития способностей. Не развитые вовремя задатки исчезают. Так, дети, рожденные в неблагополучных семьях, испытывающие негативное влияние материнской депривации из-за лишения возможности развивать свои задатки, могут потерять их навсегда. Способности — это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности.

Существенный вклад в изучение проблемы способностей внесли отечественные ученые С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков и др.

Принято считать, что способности подразделяются на две группы: общие и специальные. Соотношение общих и специальных способностей рассматривается как соотношение общего и особенного. С.Л. Рубинштейн охарактеризовал это следующим образом: «Способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особых и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие, и единство» [9. С. 112].

К общим способностям психологи часто относят когнитивные способности. «Когнитивный» - термин, широко распространенный в зарубежной психолого-педагогической литературе. «Когнитивный - от латинского «Cogito» - «мыслю» - относящийся к познанию только на основе мышления» [5, С. 55]. В отечественной науке изначально для определения данного понятия использовался термин «познавательный». Однако анализ исследований, проведенных авторами в последнее время в области изучения познавательной сферы человека, показал, что на современном этапе психологи и педагоги все шире и активнее используют термин «когнитивный».

Существует несколько причин «подмены» русскоязычного термина иностранным. Во-первых, «выделение познавательных процессов в особую группу психологических явлений признается мно-

гими неудовлетворительным, поскольку из дидактического приема оно превратилось в теоретическую догму, мешающую увидеть познавательное содержание и в других психических актах, например, в предметных исполнительных действиях, в эстетических переживаниях» [10, С.31]. Во-вторых, в контексте истории зарубежной психологии словосочетание «когнитивная психология» обозначает подход, который, возникнув несколько десятков лет назад в США и Великобритании, развивался как альтернатива бихевиоризму (особому направлению в психологии человека и животных, буквально — наука о поведении). Когнитивная психология изучает широкий диапазон психических процессов: ощущение, восприятие, распознавание образов, внимание, обучение, память, формирование понятий, мышление, язык, эмоции и процессы развития, а также и то, «как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [10, С.20].

Когнитивные теории развития берут начало в философских концепциях познания и ориентированы на решение задач адаптации индивида к окружающей среде.

Роберт Тайсон так определяет «когнитивность - это пограничный термин, отсылающий нас к любым процессам, посредством которых мы осознаем или приобретаем знания. Он включает в себя ощущения, узнавание, воображение, символизирование, суждение, воспоминания, обучение, размышление и умозаключения» [12,с. 214]. Именно в этом смысле используют данный термин современные отечественные авторы.

В психолого-педагогической литературе нет единства в понимании «когнитивных способностей». В разных источниках под «когнитивными способностями» понимаются «общие способности», «умственные способности», «ментальные способности», «познавательные способности», в зависимости от того, какое именно содержание авторы вкладывают в понятие «когнитивные способности».

На данном этапе развития психологии и педагогики нет единого определения «когнитивных способностей», но можно выделить наиболее распространенные подходы к данному определению.

Одни авторы считают, что когнитивные способности - это индивидуально-психологические особенности процессов внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности по-

знания окружающего мира [15]. С этой точки зрения «когнитивные способности» определяются как «познавательные способности».

Н.И. Чуприкова [14], Т.А. Ратанова [8] и др. рассматривают когнитивные способности - как системы процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения. С этой точки зрения «когнитивные способности» - это «умственные способности», т.к. С.Л. Рубинштейном была выдвинута гипотеза, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей является свойственное каждому человеку качество процессов анализа и синтеза, их уровень развития.

Представители третьего направления (А.М. Матюшкин [3]) под когнитивными способностями понимают интеллект, интеллектуальные способности.

В.Н. Дружинин [2] в «Психологическом словаре» дает три наиболее распространенных определения интеллекта:

1. интеллект - это общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей;

2. интеллект - это система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления;

3. интеллект - способность к решению проблем без проб и ошибок. Если взять за основу первые два определения, то с этой точки зрения «когнитивные способности» и «интеллектуальные способности» являются синонимами.

По мнению А.М. Матюшкина, «все познавательные процессы составляют единую систему, которую в целом можно назвать интеллектуальной системой и которая одновременно обеспечивает и внимание к новому, и понимание, и запоминание... В процессе обучения необходимо способствовать развитию всей интеллектуальной системы, а не отдельных познавательных процессов. Мы пользуемся понятием интеллектуальная система как самым широким понятием, включающим все познавательные процессы. Это понятие включает, конечно, и мышление как центральное звено всей интеллектуальной системы человека. Поэтому, рассматривая развитие познавательных процессов, можно представить его как развитие интеллекта человека, включающего все познавательные процессы, уровень знаний, систему интеллектуальных операций и обеспечивающего возможности усвоения, воспроизведения и использование знаний в жизни» [7, С. 3 - 4].

Н.А. Сырникова [11], рассматривая интеллект в системной трактовке, приходит к выводу, что интеллект как когнитивное образование состоит из двух подсистем: регулирующей и исполнитель-

ной, которые, в свою очередь, имеют содержательные и операционные составляющие. В качестве операций интеллекта могут рассматриваться перцептивные, мнемические и мыслительные операции.

В.Н. Дружинин [1] под когнитивными способностями понимал ресурс индивида, характеризующий диапазон его интеллектуальной продуктивности. Он делает вывод, что когнитивные факторы определяют лишь верхний, а деятельность - нижний предел успешности. Место человека в этом диапазоне определяется не когнитивными факторами, а личностными особенностями, особенно такими чертами, как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль.

В.П. Озеров и О.В. Соловьева предлагают другое определение: «Под познавательными способностями необходимо понимать свойства индивидуальности эффективно реализовывать функцию отражения и познания объективно существующего внешнего и внутреннего мира посредством процессов ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи, которые обеспечивают высокоэффективную когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность» [4, С. 9].

Таким образом, все рассмотренные точки зрения авторов фактически сводятся к тому, что проявление способностей можно увидеть и оценить только в деятельности индивида. Суть же когнитивных способностей практически все исследователи связывают с продуктивной интеллектуальной деятельностью человека.

Библиографический список

1. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие [Текст] / В.Н.Дружинин. - СПб.: Иматон-М, 2001. - 223 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н.Дружинин. - СПб.: Питер, 2007. - 368 с.
3. Матюшкин, А.М. Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников [Текст] / А.М.Матюшкин - М.: АПН СССР, 1985. - 160 с.
4. Озеров, В.П., Соловьева, О.В. Диагностика и формирование познавательных способностей учащихся [Текст]: уч. пособие. - Ставрополь: Ставрополь-сервисшкола, 1999. - 112 с.
5. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К.К.Платонов. - М: Высш. школа, 1981. - 175 с.

6. Психология развития. Словарь [Электронный ресурс] / Н.С.Лейтес – режим доступа:

[http://slovari.yandex.ru/~книги/Психология развития/Задатки/](http://slovari.yandex.ru/~книги/Психология_развития/Задатки/)

7. Развитие творческой активности школьников [Текст]: под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1991. - 160 с.

8. Ратанова, Т.А. Диагностика умственных способностей детей [Текст] / Т.А.Ратанова - М.: Флинта, 2003. - 164 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. - Спб.: Питер, 2000. - 720 с.

10.Сосло, Р. Когнитивная психология [Текст] / Р.Сосло - Спб.: Питер, 2006. – 589 с.

11.Сырникова, Н.А. К вопросу о системной трактовке интеллекта [Текст] / Н.А.Сырникова // Ученые записки института непрерывного пед. образования. – НовГУ: Великий Новгород, 1999. - С. 148 - 151.

12.Тайсон, Р. Тайсон, Ф. Психоаналитические теории развития [Текст] / Р. Тайсон, Ф. Тайсон. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - 528 с.

13.Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий. [Текст] / Б.М.Теплов - М., 1961.

14.Чуприкова, Н.И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект [Текст] / Н.И. Чуприкова // Вопросы психологии. -1990.-№5.- С. 31-39.

15.Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков - М.: Логос, 1994. -315 с.

УДК 37.04

© *Н.П. Онегина*

Индивидуальный подход к учащимся в процессе модульного обучения

Важнейшее направление развития российской школы – это гуманизация образования. Современная система образования должна быть ориентирована на развитие личности и учет индивидуальных особенностей ребёнка, создание возможности для творчества, а как следствие, отходить от традиционного обучения, заменяя его современными эффективными личностно-ориентированными технологиями. Перевод обучения на субъект-субъектную основу требует такой

180

педтехнологии, которая бы обеспечила ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта, склонностей, самостоятельности, коллективизма, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Одной из таких технологий является модульная.

Модульное обучение возникло в 60-е годы 20 века в США (J.Russell, S.Postlethwait, R.Hurst) и быстро распространилось в англоязычных странах [5. С. 3]. В настоящее время технология, дидактические системы, отдельные курсы на основе принципов модульного обучения созданы и функционируют во многих колледжах и гимназиях, университетах США и Западной Европы. Они получают распространение в России: в общеобразовательной школе, в системах начального, среднего и высшего профессионального образования.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно или с минимальной помощью учителя достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Задачи учителя - мотивирование процесса обучения, управление учебно-познавательной деятельностью учащихся через модуль и консультирование учащихся.

Данная технология позволяет осуществить индивидуальный подход, организовать процесс саморазвития и самообучения, регулировать темп обучения и содержание учебного материала. Г.К.Селевко определяет индивидуальный подход как: « 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности ; 2) ориентация на индивидуальные особенности ребёнка в общении с ним; 3) учёт индивидуальных особенностей ребёнка в процессе обучения; 5) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех учащихся, но и для развития каждого ребёнка в отдельности» [2, с. 92].

Согласно взглядам П. Юцявичене [5, С. 182- 183], модульное обучение позволяет индивидуализировать педагогический процесс в следующих аспектах:

- Содержание обучения. Индивидуализация содержания обучения может проводиться по индивидуализированным целям обучения или базовой подготовленности обучаемого. В случае существования пробелов в базовой подготовленности обучаемого, затрудняющих его дальнейшее обучение, обучаемый отсылается изучать до-

полнительный элемент(элементы, модуль), который подготовлен с целью повторения пройденного курса или некоторой его части.

- Темп усвоения. Специфика построения содержания модуля позволяет обучаемому самостоятельно работать в любое подходящее для него время, уделяя необходимое количество времени для достижения намеченных целей учения. Так как у обучаемых наблюдаются неодинаковые способности, мотивация к учению, базовая подготовленность, для достижения одинакового результата им часто приходится работать в неодинаковом, индивидуализированном темпе.

- Пути(методы, способы, технологии) учения. В модулях чаще всего представляются альтернативные варианты управления учебными действиями, поэтому обучаемый сам легко может выбрать наиболее целесообразные с его точки зрения действия.

- Контроль и самоконтроль. Каждый модуль обеспечивается системой обратной связи, важное место в которой обычно занимает эталонный (тестовый) контроль (самоконтроль), являющийся исключительно индивидуализированным. Его результаты обуславливаются только усвоением опыта конкретным обучающимся и не зависят от соответствующих средних показателей по группе обучаемых.

- Непосредственное воздействие педагога на каждого обучаемого. Индивидуализированное педагогическое воздействие наиболее полно реализуется во время каждого учебного занятия, так как передача некоторых своих функций модулю позволяет педагогу шире и глубже реализовывать индивидуальные контакты.

В МОУ средней общеобразовательной школе № 3 г. Гаврилов-Яма процесс обучения химии с 8 по 11 класс построен на основе модульной технологии, которая применяется на уроках, во внеурочной деятельности и в при он-лайн общении учителя и учащихся. Так, непосредственно на уроках и дома ученики работают с модульными программами на печатной основе, которые позволяют каждому ребёнку изучать учебный материал в комфортном для него темпе.

Модульная программа разрабатывается в соответствии со стандартом, на основе авторской программы курса химии для 8-11 классов общеобразовательной школы О.С.Габриеляна. Она представляет собой брошюру, состоящую из пояснительной записки, цикла модулей (М), требований к уровню подготовки, перечня зачетных работ, приложений и списка литературы. Пояснительная записка модульной программы (М-0) – это комплексная дидактическая цель, то есть цель изучения всей темы. Основным средством модульного

обучения является модуль. Модуль - это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. В состав модуля входят целевой план действий, информативный блок, методическое руководство по достижению дидактических целей. Модуль можно рассматривать как программу обучения, индивидуальную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу деятельности ученика. Каждый модуль (М-1, М-2, М-3, ..., М-п) имеет интегрирующую дидактическую цель, а каждый учебный элемент – частную дидактическую цель, таким образом реализуется принцип сочетания дидактических целей. Такая иерархия целей учит школьников целеполаганию, планированию своей работы, нацеливает на результат.

В начале каждой темы проводится входной контроль, который позволяет выявить базовый уровень подготовленности. Если он достаточен, то ученик знакомится с содержанием модульной программы и приступает к её изучению. В случае обнаружения пробелов ему предлагаются конспекты и задания для повторения материала.

Урок в системе модульного обучения отличается от традиционного прежде всего организацией процесса обучения. Модульные уроки – это уроки самостоятельной деятельности ученика по усвоению содержания учебной темы. Среди преобладающих форм учебной работы – индивидуальная, парная и групповая. Фронтальная форма обучения используется лишь на вводной лекции (М-0), на которой учитель объясняет ключевые понятия и термины темы, проводит демонстрационный химический эксперимент. На уроке школьники имеют возможность свободно общаться друг с другом, выбирая оптимальный режим работы, объединяясь в пары, тройки, четверки, творческие группы. В их распоряжении дополнительная литература кабинета химии, компьютер с обучающими программами по курсу химии, видеотекой опытов и выходом в Интернет. Так ученики учатся самостоятельно приобретать знания из различных источников информации, приобретают общеучебные умения. Учитель выступает в роли организатора процесса обучения и консультанта. Происходит перенос акцента с репродуктивных форм учебной деятельности на самостоятельные, поисково-исследовательские виды работы, и в связи с этим у школьников формируются аналитические способности, знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Как правило, учебная работа строится в режиме «один модуль – один учебный час», при этом ученик может выполнить всю необхо-

димую работу на уроке, а может частично доработать материал дома, при этом он имеет возможность получить он-лайн консультацию и рекомендации учителя через Интернет, отослав ему выполненные задания на проверку.

Успех обучения зависит и от предлагаемых к изучению учебных элементов, они могут быть текстовыми, компьютерными, графическими, словесными, картографическими, табличными и смешанными. Реализуя принцип вариативности, мы предоставляем ученикам возможность выбора уровня сложности заданий модуля. Большинство учебных элементов первого уровня носят репродуктивный характер. Задания второго уровня сложности направлены на трансформацию полученных знаний (анализ, причинно-следственные связи, синтез новых знаний и т.д.). Задания третьего уровня развивают творческие способности, мотивируют ученика излагать свою собственную позицию о том или ином событии или явлении. Каждому ученику при таком подходе определена своя линия успешности.

Принцип обратной связи при модульном обучении заключается в том, что каждый элемент содержания контролируется с использованием различных видов контроля, в том числе самоконтроля и взаимоконтроля. Таким образом, школьник знает, что его труд оценивается на каждом этапе. Итоговая оценка объективно отражает его усилия и результат, так как складывается из суммы оценок за каждый модуль, проверочные, самостоятельные, лабораторные и практические работы, индивидуальные задания.

У многих детей появляется возможность закончить изучение обязательного содержания модульной программы в более сжатые сроки, выполнить итоговое контрольное задание (зачет, тест). Свободное время в рамках отдельной темы эти учащиеся могут использовать по своему усмотрению, включаясь в работу по элективным модулям. В толковом словаре русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой понятие «элективный» истолковывается как «избирательный» (<http://www.slovopedia.com/15/221/1606966.html>). В 2009 году в рамках теории модульного обучения нами было сформулировано понятие «элективный модуль». В нашем понимании, элективный модуль – это учебный модуль свободного выбора, изучающийся учащимися в рамках одной темы, раздела, курса.

Элективные модули разрабатываются учителем для каждого ученика индивидуально, в зависимости от склонностей, потребностей и интересов школьников. В связи с этим, на данном этапе мы предлагаем следующую классификацию элективных модулей:

1. Модуль-выбор. Это модуль, в рамках которого ученик выбирает тему для изучения из предложенных учителем. Например, в теме «Биологически активные вещества» предлагаются 20 тем дополнительного изучения на выбор («От Гиппократа до наших дней»(из истории медицины), « Чем не надо лечиться», «Адреналин и молодежь» и др.)

2. Модуль-квест. В процессе изучаемой темы у ученика возник вопрос, на который он не нашел ответ. Разрабатывается элективный модуль, в котором учитель предлагает ребенку список информационных источников(книги, журналы, сайты, ЦОР), в которых можно найти ответ на данный вопрос. Например: « Какие природные индикаторы существуют? Как правильно их приготовить и использовать?»

3. Модуль-исследование. Этот модуль позволяет выполнить дополнительные лабораторные и практические работы, не предусмотренные программой, провести самостоятельное исследование. Например, «Исследование качества воды, очищенной с использованием бытовых фильтров различных производителей».

4. Модуль-проект. При выборе данного модуля учащиеся выполняют мини-проекты. Например, «Технология изготовления восковых, стеариновых и парафиновых свечей в домашних условиях».

5. Модуль-тренажер. Ребенок получает дополнительные задания-тренажеры для подготовки к ЕГЭ.

6. Модуль-олимпиада. Включает в себя задания олимпиад различного уровня(школьных, районных, областных, всероссийских).

7. Модуль-творчество. В рамках такого модуля ученики сочиняют стихи, сказки, сочинения, пишут эссе, составляют кроссворды, шарады. Придумывают интересные задания.

Нами совместно с детьми было разработано «Положение об элективном модуле». Как показала практика, ребята с большим желанием включаются в данную работу, их отчеты с каждым разом становятся более целостными, грамотно оформленными, а выступления более уверенными, четкими, доказательными.

Итоговые уроки проводится в форме научной конференции, смотра знаний, консилиума сильнейших, на которых школьники учатся публично выступать, грамотно отвечать на поставленные вопросы, вести диалог, дискутировать, приобретают умения использовать различные средства наглядности при выступлении, отвечать на

незапланированные вопросы, давать рецензию на ответ товарища, правильно воспринимать критику.

Таким образом, в процессе модульного обучения осуществляется индивидуальный подход к учащимся и создаётся благоприятная психологическая обстановка: слабый ученик знает, что ему в любой момент поможет учитель или ученик-консультант, а сильный – имеет возможность получить знания сверх школьной программы. Дети оказываются в ситуации успеха, это очень важно для их психического равновесия, а в конечном итоге, общего состояния здоровья, при этом повышается мотивация к учению, и, как следствие, улучшается успеваемость.

Библиографический список

1. Организация обучения старшеклассников сельских школ по индивидуальным планам: методические рекомендации для педагогических работников [Текст] / под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н.Серебренникова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им.К.Д.Ушинского, 2006. – 116 с.

2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – С. 92.

3. Современные образовательные технологии в преподавании естественно-математических дисциплин: поиски и проблемы [Текст]: материалы региональной научно-практической конференции/ под ред. Н.В.Калистратовой, Ю.Ю.Желнина. – Ярославль: ИРО, 2004. – 59 с.

4. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., 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. – С. 18-22.

5. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения [Текст]. – Каунас: Швиеса, 1989. - 272 с.

© Н.Г. Тихонцева

Изучение трудностей профессионального самоопределения воспитанников детского дома

Проведенное эмпирическое исследование было посвящено изучению специфических трудностей профессионального самоопределения воспитанников детского дома в условиях малого города. При этом его результаты давали возможность не только оценить наличие трудностей, которые реально возникают в процессе профессионального самоопределения у воспитанников Угличского детского дома, но и внести коррективы в концепцию, программу и планы трудового воспитания, а также психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях малого города.

Для реализации цели исследования был проведен опрос педагогов-воспитателей и специалистов, работающих в детском доме, а также педагогов системы дополнительного образования различных учреждений города. В исследовании принимали участие педагоги школ и профессиональных образовательных учреждений города Углича. Всего в опросе участвовали 50 человек. Для проведения опроса была разработана специальная анкета, содержащая 12 вопросов полузакрытого типа. Кроме того, был осуществлен анализ организации трудовой деятельности детей-сирот в Угличском детском доме, состояния психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения воспитанников детского дома.

Анализ полученных результатов позволил выявить 3 *группы проблем* профессионального самоопределения воспитанников детского дома в условиях малого города, которые были условно названы:

- трудности профессионального самоопределения, связанные с проживанием в городе Угличе, то есть, в полной мере являющиеся «внешними» трудностями;

- трудности профессионального самоопределения, связанные с воспитанием в детском доме, то есть, в известной мере, также являющиеся «внешними» трудностями по отношению к личности ребенка;

- трудности, которые связаны с особенностями развития воспитанников Угличского детского дома, то есть «внутренние» трудности.

По результатам проведенного опроса к *группе трудностей, связанных с проживанием в городе Угличе*, были отнесены следующие:

- отсутствие преемственности между общественно полезным производительным трудом детей и содержанием обучения в школе или в системе профессионального образования;

- отсутствие взаимодействия воспитателей, учителей, специалистов, классных руководителей, представителей предприятий, профессиональных учебных заведений и общественных организаций города в решении задач профориентационной работы с воспитанниками детских домов;

- сокращение числа начальных и средних профессиональных учебных заведений;

- значительная часть учреждений дополнительного образования в городе Угличе практикует платную основу обучения, снижающую возможность получения профессиональных навыков и изучения своих возможностей в процессе досуговой деятельности;

- слабость профессиональной инфраструктуры маленького города (ограниченное количество предприятий, некогда градообразующие предприятия – часовой и машиностроительные заводы – в настоящий момент находятся в состоянии упадка);

- более высокий уровень безработицы в малом городе, обуславливающий слабую мобильность взрослого населения, то есть большую часть рабочих мест люди занимают пожизненно. В силу этого молодые люди, особенно выпускники детского дома, не выдерживают конкуренции с более опытными и зрелыми людьми, особенно на начальном этапе трудовой и профессиональной адаптации, а также при осуществлении профессионального выбора;

- слабая поддержка воспитанников со стороны предприятий; она осуществляется лишь в виде приобретения оборудования, выделения денежных средств, организуются экскурсии на предприятия города, но на рабочие места после окончания обучения детей-сирот не берут;

- слабая конкурентоспособность выпускников детского дома на рынке труда города Углича, например, для работы шофером изначально нужна своя машина и т.д.;

- в последнее время определенная часть выпускников детского дома намеренно занижает оценку своих способностей и не стремится к получению высшего профессионального образования, дети в большей мере ориентированы на практический труд (автомеханик, повар, швея, мастер отделочных работ);

- в настоящее время основной принцип выбора учебного заведения – это либо учреждения с наличием общежития, слабой общеобразовательной подготовкой, либо учреждения, куда берут детей с ЗПР и легкой умственной отсталостью;

- отсутствие центра профориентации в городе Угличе, специалисты которого были бы способны оказать квалифицированную профессиональную консультацию, то есть компенсировать невысокий уровень квалификации психологов детского дома.

По результатам проведенного опроса к *группе трудностей, связанных с воспитанием в детском доме*, респонденты отнесли:

- неоднородность контингента воспитанников детского дома в условиях малого города. В городе Угличе – один детский дом, где вынуждены обучаться и воспитываться дети с нормой развития, с ЗПР и легкой умственной отсталостью. Соответственно, это требует разных подходов к социально-педагогическому сопровождению их профессионального самоопределения;

- отсутствие ряда специалистов, необходимых для организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения воспитанников детского дома либо их высокая сменяемость. В малом городе по-прежнему очень трудно найти квалифицированного психолога, дефектолога и логопеда для работы в детском доме;

- невысокий уровень профессионализма воспитателей и специалистов детского дома в плане их подготовленности к организации профориентационной работы и осуществления трудового воспитания;

- отсутствие системы трудового воспитания, когда воедино должны быть связаны общая концепция трудового воспитания, модель ее осуществления, а также программы и планы трудового воспитания детей;

- невысокий уровень взаимодействия воспитателей и специалистов детского дома в решении задач трудового воспитания и профориентационной работы;

- отсутствие четких представлений у воспитателей и специалистов детского дома о системе трудового воспитания детей-сирот в

условиях школы. Необходима согласованность планов трудового обучения и общественно полезной трудовой деятельности воспитанников в условиях детского дома и школы;

- воспитатели детского дома слабо осведомлены о системе профориентационной работы и предпрофильной подготовки в школе, часто эта информация является сознательно закрытой;

- слабость диагностической основы профессиональной подготовки воспитанников детского дома по причине невысокой квалификации специалистов детского дома;

- слабость материальной базы детского дома, не позволяющая создать надлежащие условия для организации профессиональных проб учащихся, а также для их предпрофильной и профильной подготовки;

- в организации допрофильной и профильной подготовки плохо учитываются запросы детей, возможности детского дома и города;

- отсутствует свобода выбора как профиля обучения, так и профессионального учебного заведения.

По результатам проведенного опроса к *группе трудностей, связанных с развитием воспитанников Угличского детского дома*, опрошенные отнесли:

- правовую безграмотность воспитанников по вопросам трудового законодательства, связанным с приемом на работу, увольнением, получением льгот и т.д.;

- низкий уровень информированности о рынке труда и профессионального образования города Углича и области;

- слабую осведомленность о своих возможностях и противопоказаниях к получению той или иной профессии;

- более низкую социальную активность и ограниченность контактов воспитанников детского дома, а также то, что они более плохо ориентируются в обществе, чем их сверстники из больших городов;

- более низкий уровень интеллекта, социальной грамотности и пассивность воспитанников детского дома.

Таким образом, в практике детского дома существует немало проблем, которые ждут своего решения. Среди них взаимодействие детского учреждения с социальными партнерами; более раннего включения детей в посильную трудовую деятельность; предоставление разнообразия и вариативности в выборе видов трудовой деятельности; предоставление возможности осознанного выбора профессии

на основе профессиональных проб и диагностики личностных качеств и способностей; создание мотивационной среды трудового воспитания; совершенствование профессионального мастерства педагогов.

Учет данных трудностей необходим при построении целостной системы социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, учитывающей специфику детей-сирот и условия малого города.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Жедунова, Л.Г. Преодоление трудностей социализации детей-сирот [Текст]: учебное пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997.

2. Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н., Чернявская, А.П. ПрофорIENTATION и самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учебно-методическое пособие [Текст] / под. ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009.

3. Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н., Кириченко, Е.Б. Трудовое воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст]: учебно-методическое пособие / под. ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009.

4. Балакирева, Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию [Текст] : монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

5. Гордиевская, Е.О., Старобина, Е. М. Профессиональный выбор в процессе профессионального самоопределения детей-сирот [Текст]: методические материалы для специалистов детских учреждений для детей-сирот. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2009.

6. Жедунова, Л.Г., Посысоев, Н.Н. и др. Проблемы социализации детей сирот [Текст]. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997.

7. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]. – Екатеринбург: УГППУ, 1997.

8. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.

9. Комплексное обеспечение индивидуально-личностного развития воспитанников детского дома [Текст]: материалы научно-практической конференции. - СПб., 1998.

10. Концепция воспитательного процесса в детских домах и школах-интернатах Ярославской области [Текст] / под ред. Л.В. Байборовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999.

11. Концепция системы профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ [Текст] / под ред. С.Н. Чистяковой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1993.

12. Махаева, О.А., Григорьева, Е.Е. Я выбираю профессию: Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников [Текст]. – М.: Перспектива, 2002.

13. Предпрофильная подготовка: структура и опыт организации [Текст]: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Байборовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005.

14. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Психология сиротства [Текст]. – СПб.: Питер, 2005.

15. Профессиональное и личностное самоопределение детей-сирот [Текст]: методическое пособие. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1999.

16. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст]. – М.: Академия, 1996.

17. Пряжникова, Е.Ю. Профорientация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2005.

18. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Флинта, 1998.

19. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот [Текст]. – Вып. 1 / под ред. С.Б. Корниловой. – Ярославль: Ремдер, 2005.

20. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991.

21. Резапкина, Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков [Текст]. – М.: Генезис, 2000.

22. Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов [Текст]. Вып. 2 / под ред. В.К. Солондаева. – Ярославль: Ремдер, 2006.

23. Фурманов, И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства [Текст]. – Минск: Тесей, 1999.

24. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст]. – М.: Владос-Пресс, 2001.

25. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст] : методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2005.

УДК 378.091.3

© Л.Н. Харавина

Сопровождение как педагогическая технология лично-профессионального развития педагога в период профессиональной адаптации

Продолжающаяся модернизация образования создает условия продвижения и распространения новаторских идей. Уверенная технологизация образовательного процесса закрепляется многочисленными исследованиями, разработками ученых и педагогов-практиков. Под технологией (от греч. *techno* – искусство, мастерство, *logos* – наука) понимают *научно и/или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды и производства материальных или духовных ценностей*. Педагогическая технология – это система способов, приемов и шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности, а сама деятельность представлена процедурно, как определенная система действий (Г.М. Коджаспирова); системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В.Кларин).

Технологичность педагогического процесса позволяет с большой определенностью предсказывать и достигать их результаты; обеспечивать благоприятные условия для развития личности; уменьшать эффект неблагоприятных обстоятельств на личность; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; выбирать наиболее эффективные и оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы для решения возникающих образовательных и педагогических задач.

Анализ психолого-педагогических источников (Л.В. Байборода, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, И.Г. Назарова, М.С. Полянский, М.И. Рожков и др.) показал, что сопровождение рассматривают в нескольких аспектах: как профессиональную деятельность педагога-психолога, как метод, как систему, как интегрированную часть образовательного процесса, как технологию. Под *сопровождением лично-профессионального развития (ЛПР) педагога* в период его профессиональной адаптации мы понимаем управленческую технологию организации взаимодействия сопровождающего и начинающего профессиональную деятельность педагога, в ходе которого происходит совместное выявление у сопровождаемого трудностей выполнения профессиональных функций, поиск оптимальных способов их преодоления, стимулирование развития профессиональной компетентности, а также формирование способности противостоять внешним и внутренним негативным факторам, вызывающим те или иные дезадаптивные проявления.

Процесс сопровождения ЛПР цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов.

Первый этап – диагностический - предполагает первичную экспертизу уровня соответствия первых результатов педагогической деятельности начинающего педагога требованиям федеральных государственных стандартов и образовательного учреждения. На этом этапе сопровождающий (методист) вместе с сопровождаемым обнаруживают и актуализируют предмет педагогического сопровождения, которым являются проблема или трудность, конкретная профессиональная ситуация, уровень развития компонентов профессиональной компетентности. Выявляется суть затруднений, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема, над которой надо работать. Это могут быть затруднения в разрешении конфликтной ситуации с учащимися, с коллегами, при выполнении профессиональных образовательных или методических задач, затруднения в выполнении функций классного руководства и др. В результате сопровождающий заполняет диагностическую карту, позволяющую составить общую картину наличия педагогического образования, опыта профессиональной деятельности педагога и т.д. Кроме того, входное анкетирование помогает выделить типичные затруднения, возникающие в практической деятельности педагогов, представить их интересы и притязания, на основании которых определяется уровень готовности педагогов к дальнейшему образованию.

Далее сопровождающие (административный персонал, на-

ставник) в течение первого месяца выборочно посещают учебные занятия начинающего преподавателя, заполняют специальный бланк посещения занятия, утвержденный в образовательном учреждении, в котором отмечают уровень развития профессиональных компетенций, демонстрируемых педагогом при подготовке, проведении и педагогическом самоанализе занятия. На втором месяце работы педагог проходит входное тестирование, способствующее выявлению уровня его теоретической и методической подготовки на начало обучения в Школе молодого педагога (ШМП). Совместно с методистом психолог обрабатывает результаты тестирования, выявляет наиболее типичные ошибки.

Завершением данного этапа становится фиксирование результатов входного мониторинга в Тетради ЛПП и исследование возможностей и ограничения (уровень компетентности, наличие необходимых профессиональных средств, предпочтения в методиках и т.п.) сопровождающих. Практика показала, что прохождение данного этапа определяет дальнейшее обучение начинающих педагогов, осознание ими значимости и ответственности перед педагогическим коллективом за результативность собственной деятельности и ее роли в решении общей задачи профессионального образовательного учреждения в подготовке конкурентоспособного специалиста.

На втором поисково-вариативном этапе осуществляется определение целевых личностных и профессиональных ориентиров развития и саморазвития педагогов. Для этого можно предложить перечень типических задач или личностных и профессиональных компетенций и сориентировать педагога на собственные личностно-профессиональные потребности и интересы. Цели обучения непременно являются предметом согласования между методистом, организатором ШМП, наставником и обучающимся. Конкретизированные цели обучения, личностного и профессионального развития каждый обучающийся фиксирует в Тетради ЛПП, что позволяет ему занять субъектную позицию собственного ЛПП. Полезно четко определить сроки их достижения.

Следующим шагом на данном этапе должен стать поиск вариантов решения выявленных профессиональных затруднений, определение круга профессионально важных тем для дальнейшего обучения и самообразования, определяется степень участия субъектов сопровождения в этом процессе, а также необходимые средства сопровождения, анализ предполагаемых последствий этих решений на основе имеющегося у МП опыта. Важным шагом является создание системы

потребностей и мотивов, отражающих побуждения педагогов к самосовершенствованию и стремления к пополнению общих и профессиональных знаний, к совершенствованию учебно-познавательных и профессиональных умений. Большое внимание на данном этапе уделяется изучению индивидуальных особенностей сопровождаемого как субъекта педагогической деятельности.

Деятельность сопровождающих строится с учетом интересов и прав начинающего профессиональную деятельность педагога. Важной задачей является формирование положительного отношения к преподаванию, оказание помощи в осознании необходимости возможных путей повышения своего уровня профессиональной компетентности, условий для самоопределения педагога и стимулирование его потребности в самообразовании.

Методист совместно с начинающим педагогом определяет перечень тем занятий из программы ШМП; составляет инвариантную и вариативную части. Сопровождаемые педагоги получают представление о задачах курса, его модулях, системе работы по инвариантной части. Содержание и объем вариативной части программы могут быть различными и зависят от уровня сформированности профессиональной компетентности педагога, выявленном на диагностическом этапе. К проектированию направлений деятельности по вариативной части обязательно подключается наставник и заведующий ПЦК (кафедры), т.к. большая часть мероприятий будет проходить при их непосредственной помощи и под их мониторингом.

Результатом данного этапа являются конкретизированные цели обучения, личностного самосовершенствования и профессионального развития, индивидуальный план обучения и самообразования.

На третьем *практико-действенном* этапе совершаются реальные или виртуальные (имитационные) действия по осуществлению программы развития через сочетание методов педагогического сопровождения и методов саморазвития личности, которые приводят к решению профессиональных задач. Подчеркнем, что используемые методы и приемы должны нейтрализовать воздействие, снижающее самоуважение личности, исключают применение наказаний и грубых мер коррекции поведения.

На данном технологическом этапе методист определяет формы деятельности субъектов сопровождения. Это могут быть классические формы обучения: лекции, семинары, практикумы, тренинги, консультации. Вместе с тем реализация данной технологии позволяет нам использовать и ряд нетрадиционных форм: деловая игра, педаго-

гическая мастерская, «круглый стол», мульти-медийное занятие, исследовательский проект, работа с интернет-источниками, работа в группах самоподдержки и др. В качестве форм промежуточного и итогового контроля могут выступать тематические и итоговые контрольные работы, тестирование, презентация достижений, защита проекта, портфолио, защита самостоятельно разработанного учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине, выступления на педагогических советах и научно-практических конференциях и другие в зависимости от целей ЛПР педагогов.

Отметим значение на данном этапе педагогической поддержки и помощи наставника и коллег, преподающих смежные дисциплины. Только в совместной работе единомышленников рождается уверенный в своих действиях педагог. Анализируя на совместных заседаниях учебно-нормативную документацию, учебно-методические комплексы по преподаваемым дисциплинам, начинающий педагог учится грамотно составлять учебно-методические разработки в соответствии с уровнем требований профессионального образовательного учреждения. Открытые учебные занятия помогут продемонстрировать собственные профессиональные достижения.

В ходе непосредственной преподавательской деятельности все сопровождающие наблюдают за тем, как педагог применяет полученные знания в практической деятельности: посещают занятия, внеклассные мероприятия, родительские собрания и т.п. Результаты посещенных занятий и их анализ, а также первые личностные и профессиональные достижения фиксируются в Тетради профессионального роста педагога.

Уверенность в своих силах, стремление к самостоятельному решению профессиональных затруднений, отсутствие замечаний к профессиональной деятельности со стороны руководства образовательного учреждения является показателем успешности педагога на данном этапе.

На четвертом аналитическом этапе служба сопровождения наблюдает за самостоятельной профессиональной деятельностью педагога, выявляет динамику развития профессиональной компетентности специалиста, определяет его первые профессиональные достижения. Основное место на этом этапе отводится проведению и анализу открытых учебных занятий; творческих педагогических конкурсов "Педагогический дебют"; разработке рекомендаций по дальнейшему совершенствованию профессиональной компетентности; подготовке к прохождению аттестации; определению направлений самообразо-

вания. Осуществляется комплексная оценка результативности реализации программы ЛПР педагога, анализ степени адаптированности педагога к условиям профессионального образовательного учреждения и необходимость дальнейшей педагогической поддержки.

УДК 378.091.3

©С.А. Чуева

Активные методы и приемы обучения как средство формирования профессиональных компетенций у студентов-заочников

Модернизация системы образования в России обозначила ряд проблем, которые предстоит решить современным педагогам. Одной из основных сложностей остается проблема формирования профессиональных компетенций будущих педагогов.

В настоящее время даются различные определения понятия «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью учителя Т.М.Сорокина понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. В.А. Козырев и Н.Ф. Радионова в монографии «Компетентный подход в педагогическом образовании» определяют профессиональную компетентность как «интегрированную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [3, с. 392]. Они же подчеркивают, что компетентность всегда проявляется в деятельности – нельзя оценить непроявленную компетентность, в частности, профессиональная компетентность учителя видна при решении педагогических задач [4, с. 98-100].

Е.Н. Глубокова и др. дают аналогичное определение понятия «профессиональная компетентность», под которой понимается «интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного

опыта, ценностей и наклонностей». При этом способность расценивается как некое умение [2, с. 14].

Структура профессиональной деятельности и ее содержание не остаются неизменными, они изменяются с личностным ростом специалиста, который находит в ней все новые грани, новые смыслы и новые формы. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности.

Особенно остро с проблемой формирования профессиональных компетенций сталкиваются преподаватели, работающие со студентами заочной формы обучения. Главная сложность в работе с ними заключается, во-первых, в ограниченном количестве аудиторных часов, во-вторых, в необходимости грамотно организовать самостоятельную работу, а также в ее оценивании, в-третьих, в выборе таких методов и приемов, которые позволяют решать разноплановые педагогические задачи.

Широкие возможности для решения обозначенных проблем может дать использование активных методов обучения. Ряд исследователей дает различные определения понятия «активные методы обучения». По мнению А.М. Смолкина, активные методы – это «способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты» [5, с.30].

Их применение активизирует процесс обучения, и в связи с этим возникает необходимость пояснить, что же такое «активное обучение». В.Н. Кругликов подчеркивает, что активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно- управленческих средств.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентом, а на самостоятельное овладение студентом знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Л.В. Лезова в своей диссертации «Активные методы обучения как средство профессионального самоопределения студентов УСПО»

выделяет три направления использования активных методов обучения:

- методы активизации традиционного обучения на основе деятельностного подхода, т.е. неимитационные активные методы, используемые в рамках традиционных форм учебной деятельности (лекции, семинарские занятия, курсовое, дипломное проектирование и т.д.);

- активные методы обучения, применение которых связано с использованием в учебном процессе новых форм обучения, т.е. имитационные методы (игровые и неигровые);

- использование активного социально-психологического обучения, в основе которого заложены принципы психологического тренинга.

Изначально исследования по использованию активных методов обучения проводились в рамках школы (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви и др.). В связи с этим в период их адаптации к вузу возникли некоторые затруднения, обусловленные как спецификой учебного процесса, так и особенностями самих обучаемых.

На сегодняшний день существует ряд подходов к классификации активных методов обучения. Они связаны с фамилиями таких исследователей, как Ю.С.Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В.Бурков, А.А.Вербицкий, С.Р.Гидрович, Р.Ф. Жуков, В.М. Ефимов, Л.Н.Иваненко, В.Ф. Комаров, А.Л.Лившиц, В.И. Маршев, Ю.М.Порховник, В.И.Рыбальский, Т.П.Тимофеевский и др.

Однако наиболее известной классификацией методов активного обучения для вуза является классификация А.М. Смолкина. Он различает имитационные и неимитационные методы активного обучения. К первой группе относятся формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Ко второй - все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие [5, с. 30].

Примерами неимитационных методов согласно А. М. Смолкину являются проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция; эвристи-

ческая беседа; поисковая лаборатория студента; учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; семинары; дискуссии и др.

Игровые имитационные методы представлены деловой игрой, использованием педагогических ситуаций, решением педагогических задач, инсценированием различной деятельности и др.

Неигровые имитационные методы – это коллективная мыслительная деятельность, ТРИЗ-работа и др.

А.А. Вербицкий отмечает, что активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и неподготовленных;
- установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала [1, с. 35].

Для активизации познавательной деятельности студентов используются традиционные методы обучения с применением таких приемов, как постановка вопроса при изложении материала, включение в него отдельных практических упражнений, ситуационных задач, обращение к наглядным и техническим средствам обучения, побуждение к ведению записей, созданию опорных конспектов.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

- в начале изучения предмета целесообразны проблемные лекции, эвристические беседы, учебные дискуссии и т.д.
- по окончании изучения в качестве контроля знаний могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.
- на этапе формирования профессиональных умений и навыков возможно использование моделированного обучения, игровых и неигровых методов.

Несмотря на очевидные преимущества активных методов обучения, существует и ряд проблем, возникающих в процессе их использования:

- активные методы не всегда способны повысить мотивацию к процессу обучения;
- некоторые ученики воспринимают активные методы обучения как нечто противоестественное, что создает дискомфорт;

- у всех участников группы может сложиться мнение, что выступающий от группы доминирует в ней;

- для некоторых студентов работа в группе – повод остаться в стороне;

- чрезмерное увлечение активными методами может снизить качество получаемых знаний.

Во избежание этих проблем преподавателю, использующему активные методы обучения, следует владеть приемами руководства студенческой группой в условиях активизации процесса обучения.

В работе со студентами-заочниками важным моментом является возможность соотнесения теории и практики, чему будут способствовать активные методы обучения. Их применение позволит поделиться опытом в рамках аудиторных занятий, что особенно актуально для педагогов, имеющих педагогический стаж. Наиболее эффективными выступают игровые имитационные методы. В частности, в практике работы с многочисленными группами в условиях ограниченного аудиторного времени особенно интересным является опыт решения педагогических задач и анализа педагогических ситуаций группой студентов. Данная работа позволяет активизировать всю группу, однако при ее организации следует учитывать ряд моментов:

1. При формировании студенческих групп следует учитывать результат, который планируется получить. Если интересен сам процесс обсуждения в группе, то студенты могут объединяться по своему желанию. В случае ориентации на конкретный результат студентов следует распределить самому преподавателю (равносильные группы) либо группа формируется путем случайного выбора или жеребьевки.

2. В начале работы следует четко сформулировать инструкцию по выполнению задания, а также проинформировать студентов об оценивании результатов работы.

3. Механизм работы в группе над решением педагогической задачи может быть следующим:

- 1 группа студентов формулирует проблему (она передается в следующую группу);

- 2 группа предлагает пути решения этой проблемы (результаты работы передаются в следующую группу);

- 3 группа прогнозирует последствия предложенных вариантов решения проблемы (результаты работы передаются в следующую группу);

- группа, получившая завершённый продукт, анализирует его, высказывая свое мнение о результатах работы; при этом группы, формулирующие проблему, решающие ее и строящие прогноз, высказывают свои замечания и комментарии.

Такой результат работы легче анализировать, так как он не принадлежит одной группе, а следовательно, снижается его личностная окрашенность. Критика, адресованная нескольким авторам, не воспринимается так остро, как критика, направленная на одного человека, значит, значительно снижается вероятность возникновения конфликтов.

1. В ряде случаев проблемы, сформулированные студентами, могут носить поверхностный характер. Во избежание обсуждения «несуществующих» проблем педагог может заранее сформулировать проблемы. Это повысит результативность групповой работы.

2. Для нестандартного похода к решению полученной проблемы возможно ее «оживление» путем сочинения синквейна или какого-либо другого творческого продукта (афоризм, притча и т.п.).

3. Для активизации каждого члена группы возможно ввести распределение ролей в группе, которые присваиваются участникам либо по их желанию, либо по жребию, либо по рекомендации преподавателя.

4. В случае организации работы, ориентированной на результат, преподавателю необходимо будет оценить степень участия в работе каждого из студентов группы. Необходимо четко выделить те проявления активности обучающихся, которые повлияют на его оценку, а также механизмы оценивания наблюдаемых проявлений.

5. По окончании работы важным моментом является рефлексия. Следует дать возможность поделиться своими впечатлениями всем участникам групповой работы. Эта процедура станет своеобразной «точкой» в данной работе.

Таким образом, активные методы обучения в работе со студентами-заочниками позволяют более эффективно формировать такие профессиональные качества, которые впоследствии станут составляющими профессиональной компетентности. Аудиторная работа с применением активных методов обучения позволит преподавателю увидеть, насколько студент готов к совершенствованию своей профессиональной деятельности. Это особенно актуально в работе с заочниками, потому что практически все из них имеют опыт профессиональной деятельности, но не всегда готовы к переменам.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе [Текст]. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Глубокова, Е.Н., Кондракова, И.Э., Мосолова, Л.М., Носкова, Т.Н., Павлова, Т.Б., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П., Тумалев, А.В., Тумалева, Е.А. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-методические материалы [Текст]. – СПб., 2008.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2004.
4. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования [Текст] / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. - СПб, 2006.
5. Смолкин, А.М. Методы активного обучения [Текст]. – М., 1991.

УДК 37.091.3

© *Л.А.Щелкунова*

Дифференцированный подход к учащимся в процессе духовно-нравственного воспитания

Условием эффективности процесса нравственного развития личности в системе воспитания основ духовно-нравственной культуры школьников служит и методическое обеспечение дифференцированного подхода к учащимся в соответствии с их эмоциональным самочувствием в коллективе.

Условно всех учеников можно разделить на три основные группы: дети с благополучным самочувствием в коллективе, с неустойчивым и неблагополучным, дискомфортным.

Исходя из этих особенностей, определяются основные направления педагогического влияния в системе воспитания основ духовно-нравственной культуры, поскольку достижение эмоционального благополучия ребенка – один из факторов эффективности воспитательных усилий.

Дети с благополучным самочувствием чаще всего становятся наиболее активной, действенной частью коллектива. При условии их положительной нравственной направленности именно на них опирается педагог, строя воспитательную стратегию, выстраивая механизмы педагогического действия, развивая и разнообразя палитру мето-

дических приемов. В силу активной вовлеченности в процесс осмысления этического знания эмоциональный колорит впечатлений, образов, постоянный тренинг в этически направленной деятельности ученики этой группы, как правило, интенсивно развиваются нравственно и положительно влияют на других. Для педагога здесь самое существенное – сохранить педагогическое чувство меры, стимулируя положительное в этих детях и опосредованными способами помогая им преодолевать отрицательное в себе.

Путь педагогического действия здесь – от самооценки, стимулирующей стремление личности к адекватности, к побуждению ее к самосовершенствованию.

В этой группе могут быть также дети с достаточно высоким статусом в коллективе, но не удовлетворяющие педагога антинравственной направленностью своих проявлений: стремлением утвердить свой авторитет силой, продемонстрировать имущественное превосходство, обеспеченность и т.д.

Эти учащиеся часто строят свое благополучие в коллективе, противодействуя педагогу, и этим закрепляют отрицательные качества личности.

Как правило, у таких детей есть своя изюминка индивидуальности, делающая их популярными. Обнаружить ее и сделать союзницей в нравственной переориентации ребенка – задача педагога. Ее решение – во внимании к личностным особенностям ученика, признании и активизации его достоинств с максимальной пользой для коллектива, закреплении чувства удовлетворенности школьника действенным включением в нравственную атмосферу взаимоотношений, стимулировании самооценки, рефлексии на процесс этических занятий и разнообразных форм этически направленной коллективной деятельности.

В подходе к детям с неустойчивым самочувствием в коллективе основное – создать условия для постепенного и последовательного повышения личностного восприятия этических занятий, эмоциональной включенности в общий настрой мыслительной, игровой, творческой деятельности в процессе ее внеурочных этически окрашенных форм. Особенно эффективны здесь игровые приемы, в которых эти дети могут быстрее преодолеть скованность в поведении, стеснительность, неуверенность в себе и удовлетворить свою потребность в общении.

Акцентирование внимания коллектива на достоинствах этих ребят, на проявлении сильных сторон их личности приводит школь-

ников этой группы к осознанию своей непосредственной причастности к общей жизни класса. Это помогает им полнее раскрыть свои положительные качества в общении с одноклассниками, продвигаться в самооценке, что влияет на пробуждение чувства собственного достоинства и повышает тонус их самочувствия в коллективе.

Особенно важен дифференцированный подход к детям с неблагоприятным самочувствием, испытывающим эмоциональный дискомфорт.

Известно, что любой дискомфорт не позволяет человеку ощущать в полной мере состояние эмоционального благополучия, личной независимости в контактах и взаимоотношениях в сфере ближайшего общения. Длительное состояние дискомфорта влияет на эмоциональную сферу личности, подавляет ее, концентрирует внимание человека на своих недостатках, неловкости, несоответствии предполагаемому образцу.

Эмоциональный дискомфорт способен усугублять неверие личности в себя, как бы дискредитировать ее в собственном видении.

Особую психологическую нагрузку эмоционального дискомфорта испытывают школьники в сфере контактов и взаимодействий в среде сверстников. Особенно это касается подростков. Эмоциональное неблагополучие в сфере коллективных отношений возникает, когда ребенка по каким-то причинам не принимают, не понимают, что вызывает у подростка чувство ущербности, неуверенности в себе. Такое неприятие может быть немотивированным, стихийным, случайным. Может быть оно и осознанной формой отношений сверстников, не разделяющих способ поведения ребенка, его самовыражения.

И в том, и в другом случае для школьника мучительна эта неприязнь, отсюда дискомфортное состояние, неустойчивость поведения.

Оно может быть выражено в замкнутости, стремлении сторониться сверстников, в проявлении неуверенности, нерешительности, или, наоборот, агрессивности, противодействии всему без видимой причины, противопоставлении себя окружающим.

Причинами возникновения в развитии эмоционального дискомфорта могут быть:

– заниженная самооценка ребенка, его психологическая зажатость в общении. Отсюда чрезмерная застенчивость, неуверенность в себе, мнительность, подверженность комплексам;

– завышенная самооценка, в результате которой – неадекватность восприятия и реакций на окружающих, социальных проявлений, непреодолимое стремление к лидерству без достаточных психологических оснований;

– неудачный опыт самореализации в различных социальных институтах, межличностных контактах, чем обусловлена боязнь общения, зажатость;

– физическая и психическая неполноценность: различные невротические состояния, заикание, маленький или слишком большой рост и т.д.

В соответствии с данными причинами целесообразно вычленив следующие направления дифференцированного подхода к учащимся:

– выявление причины эмоционального дискомфорта с целью последующего ее устранения;

– выявление индивидуальных интересов, умений школьников с целью создания условий для их реализации, а значит, и самореализации личности;

– выявление статуса школьника с целью повышения его нравственного авторитета;

– включение ученика в референтную группу в процессе осуществления какого-либо вида деятельности;

– создание ситуации успеха средствами актуализации перспективных качеств личности для данного ребенка.

Перспективные условия для реализации данных подходов создают этические занятия с детьми.

Причины эмоционального дискомфорта могут быть выявлены с помощью методики «свитка». Лист бумаги («свиток») переходит от одного ученика к другому, где он ставит прочерк, если такого ощущения нет, и записывает причину, если оно есть.

Читая «свиток», учитель в этих безадресных строчках представляет классу общую картину внутриколлективных отношений. Это дает возможность повернуть мысль каждого к преодолению обнаруженных недостатков.

– Как преодолеть это состояние?

– Как вы думаете, что должен сделать сам человек?

– А что должны сделать его одноклассники?

В процессе обсуждения происходит опосредованное влияние на детей с эмоциональным дискомфортом, ибо в размышлениях, что

может и должен сделать сам человек, как бы идет диалог с самим учеником. А в том, что должны сделать другие, ученик как бы получает поддержку своим потенциальным усилиям. Это дает возможность учителю повернуть мысль и чувство школьников к осознанию сложности и психологической трудности подобных ощущений, побуждает их вникнуть в данное состояние, понять такого человека.

– А задумывались ли вы, ребята, о том, как непросто разглядеть одиночество человека, его ведь не выставляют напоказ. Наоборот, человек борется с этим ощущением. Но другие часто не видят этой борьбы и не приходят ему на помощь.

Усиливает этот поворот работа на включение учеников в состояние другого человека через анализ типичных для данного коллектива ситуаций проявления отношений в среде сверстников. Это прием опосредованного влияния на детей. Учитель, как бы вскрывая существующий нарыв в отношениях к тому или иному ребенку, обозначает путь выхода из данного состояния.

Осуществляя дифференцированный подход к условно выделенным группам детей, важно учитывать их особенности и в соответствии с ними выстраивать пути педагогического воздействия.

Так, например, для учащихся с ситуативными ощущениями эмоционального дискомфорта очень важно утверждение их авторитета в коллективе. Для этого необходимо повышение их самооценки, достижение адекватности реакции на ситуации общения, создание ситуации успеха, исходя из интересов и возможностей данных детей. Все это может осуществляться в процессе этических занятий с детьми, а закрепляться в логике «этического заряда» и внеурочной деятельности.

Повышение самооценки ребенка осуществляется и включением его в игровые ситуации, в которых партнер, сосед по парте, любой ученик называет его лучшие качества, произносит комплимент, выбирает себе в пару для совместного действия, высказывает доброе пожелание.

Убедившись в возможности «выбора» его другими, услышав добрые и теплые слова в свой адрес, положительную оценку по результатам какой-либо деятельности, ребенок стремится закрепить это отношение, старается развить в себе уважаемые другими качества, расширить сферу общения и рамки своих появлений.

Каждый положительный результат, положительная оценка в копилке опыта ребенка делают его уверенней и раскрепощеннее в межличностных отношениях.

Чтобы и сам ребенок задумался над своими поступками и старался анализировать себя, в этические занятия включаются методики самоанализа с последующим сравнением своей самооценки с оценкой других : методики «угадай качество», «зеркало», «сравнение», «плюс-минус» и др.

Чтобы ребенок пришел к пониманию необходимости затраты собственных усилий для преодоления дискомфорта, используются игровые методики: «приглашение к зеркалу», «цветик-семицветик», «найди пару» и др., предоставляющие возможность проявить и закрепить положительный опыт поведения.

Таким образом, педагогическая стратегия дифференцированного подхода к условно выделенным группам детей, логика действий педагога опираются на живой процесс общения в детском коллективе, активное включение учащихся в деятельность, упражнения, творчество, игру, а также устремлены на опосредованное влияние как на отдельного ребенка, так и на группу в целом, основанное на постоянном изучении и воспитании как взаимосвязанном явлении.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(09)

© *Е.Б. Антонов*

Деятельность ярославской детской экскурсионно – туристической станции в 1930-х годах

С начала 1930-х гг. в СССР придавалось огромное значение туристической работе со школьниками. 16 января 1932 г. Коллегия Наркомпроса РСФСР приняла Постановление «Экскурсионно-туристическую работу среди детей - на высшую ступень», которое открыло новый этап в истории детского туризма. Документ предусматривал «обязать каждую школу, в соответствии с программами, включить в учебный план и расписание школы минимум проведения местных экскурсий...». При этом экскурсиям отводилось решающее значение в развитии у школьников «красноармейских навыков и знаний». Постановление предписывало ввести во все загородные экскурсии элементы военно-политической работы. В том же году вышло Постановление ЦК ВКП (б) «О работе пионерской организации», в котором говорилось о расширении детского туризма [7. С. 24-27].

В Ярославле, как и в других городах страны, была создана детская экскурсионно-туристическая станция (ДЭТС). Туристская работа активизировалась с 1936 г., когда Ярославская область была выделена из Ивановской промышленной области.

Ярославская областная ДЭТС наладила тесное сотрудничество со школами, выступая организационно-методическим центром туристической работы. ДЭТС возглавила Мария Тихоновна Иванова, которая бесценно проработала в этой должности почти 20 лет. При станции была открыта база на 40 человек для приема школьных экскурсионных групп. Повседневную работу ДЭТС осуществляла через школьные туристские кружки. Только в Ярославле их насчитывалось 22. Наибольшей активностью в 1930-е г. г. отличались туристские кружки в школах № 13, 37, 43, 49, 53. Туристические кружки в школах собирались один раз в шестидневку. Занятия проводились в течение 1 часа прикрепленным или ответственным педагогом. Инструк-

торы ДЭТС проверяли работу кружка 2 раза в месяц. Они же проводили военизированные игры со школьниками, разрабатывали маршруты летних походов, выступали руководителями походов, организовывали и координировали участие школьников Ярославской области во всесоюзных туристских мероприятиях.

В 1936 г. при областной ДЭТС был открыт Клуб юных туристов [7. С.30]. В 1939 г. работой клуба руководили инструктор по туризму и два руководителя кружков. Об оснащённости клуба говорит оформление комнаты юного туриста: 50 рюкзаков, 10 палаток, 20 компасов, 2 фотоаппарата, полевой бинокль, карты Ярославской области и СССР, а также литература по туризму. При клубе юных туристов были созданы секции: альпинистская, велосипедная, геологическая. Каждая секция делала в течение года не менее двух походов длительностью от 3 до 8 дней. Клуб юных туристов работал ежедневно с 18 до 22 часов.

В 1938 г. на походы, организованные Ярославской областной ДЭТС, было израсходовано до 100 тыс. руб., из них 11 тыс. выделил гороно, остальные – предприятия, школы, родители. Для сравнения: зарплата учителя высшей ставки в это время составляла 115 рублей в месяц.

В 1939 г. смета расходов станции составляла 169 800 рублей, причем расходы на организацию путешествий считались учебными и составили: на Урал, в Миасский заповедник – 3 тыс. руб.; по местам ссылки тов. Сталина – 2 тыс. руб.; на Кавказ – 2 тыс. руб.; геологический поход – 3600 рублей [1. С. 7-16].

До 1939 г. Ярославская областная ДЭТС с клубом размещалась по адресу: ул. Кирова, д.5/23, 2 этаж (пересечение с ул. Крестьянской) в небольшом помещении, а затем станции было предоставлено здание по адресу: ул. Советская, д. 14 (ныне – типография ЯГТУ) [3. С.104].

Интересно, что одновременно в Ярославле работала и городская детская экскурсионно-туристическая станция. Бюджет городской станции составлял 45 тыс. рублей [1,2]. Находилась она на ул. Трефолева, д.12.

Туристская работа Ярославской областной ДЭТС отличалась разнообразием и новизной форм, а также массовым вовлечением школьников. Только на лето 1938 г. было разработано 17 маршрутов. В однодневных экскурсиях участвовали 13 100 человек; в пятидневных турпоходах – 750 человек; 12-дневных – 450 человек.

Большой популярностью пользовались эстафетные походы. Каждая группа проходила свой участок маршрута, передавая эстафету (вахтенный журнал) и старт туристам-школьникам данного места. Такой вид похода включал в туристское движение молодёжь из разных мест, давал возможность общаться во время гостеприимных встреч. Пешеходный поход 1939 года проходил по маршруту: Ярославль – Гаврилов-Ям – Ростов – Переславль – Нагорье – Углич – Рыбинск – Ярославль [4. С. 49-83].

Ярославцы принимали участие и во всероссийском водном походе-эстафете от Ленинграда до Астрахани – на этапе Ярославль - Горький [2. С.140]. Шлюпки выдал военно-морской клуб. А осенью в Москве был устроен слет участников эстафеты, которые были приняты в Академии наук. Перед школьниками выступил академик А.Е. Ферсман.

Характерной приметой времени была организация так называемых «звездных» походов. Такое название объяснялось тем, что карта этих туристских мероприятий напоминала звезды, центрами которых были районные города Ярославской области. Лучами звезды были те маршруты, которые должны были пройти туристы этого района до центра. Протяженность маршрутов была примерно одинаковой. Туристы должны были финишировать в разных центрах в одно время.

Целью этих мероприятий было не только закрепление туристских навыков, но и знакомство с соцстроительством Сталинских пятилеток и приобретение новых знаний в оборонном деле. Подготовка проводилась по строго утвержденному плану. Общее руководство возлагалось на областной штаб (обком ВЛКСМ, облоно, областная ДЭТС, комитет по делам физкультуры и спорта). Ответственность за проведение определенного этапа возлагалась на районы и секретарей райкомов и горкомов комсомола.

Каждая группа туристов самостоятельно разрабатывала маршруты, а утверждались они в областной ДЭТС.

В летние каникулы 1940 г. был организован звездный велопробег, в котором участвовали туристы 29 районов Ярославской области (в ее составе находилась и современная Костромская). Было определено 4 центра: Рыбинск, Кострома, Ростов и Галич, куда одновременно прибывали велосипедисты близлежащих районов. Так, в Ростов, например, приезжали команды из Гаврилов-Яма, Петровска, Переславля, Нагорья, Борисоглеба. Участники команд – школьники 7-9-х классов, в каждой команде было до 10 велосипедистов. Охват

учащихся был практически по всей области даже из самых отдалённых уголков. Лучшие туристы-велосипедисты из четырех городов-центров далее направлялись с отчетами на поезде в Ярославль. Через три дня объединенная областная группа на велосипедах направлялась в Москву.

Проводились и комбинированные эстафетно-звездные походы. Так, в зимние каникулы 1941 г. для учащихся 9-10 классов был организован такой лыжный пробег. В каждой группе было не более 13 человек. Вся область была разбита на 9 маршрутов. В Ярославль 8-9 января одновременно на лыжах прибывали 6 маршрутов, а из Галича и Рыбинска эстафеты привозились поездом [5. С. 1-10].

Областная ДЭТС координировала и экспедиционно-краеведческую работу. В связи с обращением Академии наук к школьникам Советского Союза изучать малые реки старшекласники ярославской школы № 43 летом 1940 г. под руководством завуча, учителя биологии Георгия Александровича Воскресенского отправились на реку Ухтому. Участники экспедиций измеряли ширину и скорость течения реки, описывали берега, делали замеры глубин и составляли профиль русла, описывали геологические обнажения, собирали коллекции флоры и фауны. Все материалы были обработаны и сданы в Детскую экскурсионно-туристическую станцию [4. С. 88].

Летом 1940 г. Ярославская областная ДЭТС впервые организовала летний лагерь-примитив. Целью лагеря было «собрать неорганизованную детвору, дать ей хороший отдых и «привить бациллу туризма»... с тем, чтобы ребята захотели и дальше путешествовать организованно». Оборудование лагеря было несложным: две палатки, шалаш, посуда на 25 человек и чайники. Лагерь работал около двух месяцев и принял 180 школьников. От ДЭТС был выделен методист и два активных туриста, сдавшие нормативы на значок «Турист СССР». Организация жизни лагеря-примитива была построена на полном бытовом самообслуживании, питание приготавливалось на костре сменными дежурными. Все ребята, которые побывали в летнем лагере-примитиве, становились ядром туристического кружка в своих школах [6. С. 26-27].

Дальние и длительные походы и экспедиции получали ежегодную поддержку: в 1938 г. инструкторы ДЭТС со школьниками провели поход по Военно-Сухумской дороге, члены клуба Юных туристов в 1939 г. совершили экспедицию в Лапландский заповедник на Кольский полуостров [4. С. 10-36], в 1940 г. был проведен поход в Ильменский заповедник на Урале.

Большое внимание уделялось и пропаганде туризма. Многие мероприятия освещались на радио и в газете «Сталинская смена», готовилось издание журнала «Юный турист Ярославской области», на выставках в ДЭТС демонстрировались материалы наиболее ярких маршрутов: вахтенный журнал, литературно обработанный дневник похода, зарисовки, отчет руководителя, экспонаты, собранные в походе [5.С. 6-10]. В самой ДЭТС был организован музей [1. С. 2-27об.]. Двое ярославских школьников, В. Чарышников и Г. Рубинский, участвовали в слете юных туристов РСФСР в Москве 30 июня 1939 г. [2. С. 169].

Деятельность Ярославской областной ДЭТС была хорошо известна по всей стране. Не случайно Н.К. Крупская - идеолог развития детского туризма - на Всероссийском совещании работников ДЭТС [7. С. 31], которое проходило в Ярославле в декабре 1938 г., высоко оценила ее работу [1.С. 26-26об.], а в 1940 г. Ярославская областная ДЭТС была отмечена как лучшее внешкольное детское учреждение [3.С. 104].

29 января 1941 г. в органе Ярославского обкома ВКП (б) газете «Северный рабочий» была опубликована статья завуча школы № 43 Г. А. Воскресенского «Детский туризм – во все школы!». Г.А. Воскресенский писал, что «туризм сочетает в себе и физическую закалку, столь необходимую для подготовки будущих бойцов... и привитие практических навыков, и ... воспитание в детях чувства коллективизма, товарищества, дружбы и взаимопомощи». Сам факт появления этой статьи в партийном печатном органе свидетельствует, какое значение придавалось детскому туризму в Ярославской области.

Таким образом, деятельность Ярославской областной ДЭТС отразила особенности системы воспитания 1930-х годов: внедрение в сознание учащихся идеологических доктрин, воспитание строгой дисциплины, коллективизма, патриотизма, качеств, необходимых воину.

Библиографический список

1. ГАЯО. - Ф.Р-2791. - Оп.1. - Д. 1.
2. ГАЯО. - Ф.Р-2791. - Оп.1. - Д. 4.
3. ГАЯО. - Ф. Р-2791. - Оп.1. - Д. 20.
4. Архив ЦДЮТур и Эк ЯО. - Оп.1. - Д. 7.
5. Архив ЦДЮТур и Эк ЯО. - Оп.1. - Д. 27.

6. Архив ЦДЮТур и Эк ЯО: методические материалы. - ЦДЭТС. – Декабрь. - 1940. - № 1.

7. Детский туризм в России. Очерки истории: 1918-1998 гг. [Текст]. -М., 1998. – 176 с.

УДК 374.09

© О.Н. Боровик

Методическая служба инновационного учреждения дополнительного образования детей как фасилитатор развития педагогов

Зарождение, оформление и распространение педагогических инноваций требует методического сопровождения. В условиях многообразия педагогических инноваций особо значимым становится изменение содержания деятельности методических служб в сопровождении инновационной деятельности педагогов.

В настоящее время в сфере образования нет системы профессиональной подготовки методистов, руководителей методических служб и центров, педагогов-методистов и заместителей директоров по научной работе образовательных учреждений, занимающихся собственно методической деятельностью, связанной с повышением качества образования. Переосмысление деятельности методической службы инновационного учреждения обусловлено новыми нормативными документами, главным из которых являются Федеральные государственные стандарты второго поколения, при которых разработка новых моделей и стратегий развития методических служб в учреждениях дополнительного образования становится объективной необходимостью.

Цель данной статьи – представить деятельность методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей в качестве фасилитатора развития педагогов дополнительного образования детей.

По мнению С.В. Кульневича и В.Н. Иванченко, «методическая служба – это объединение специалистов, по роду профессиональной деятельности занимающихся методической работой и осуществляющих профессиональную подготовку и переподготовку кадров» [3. С. 22]. Соглашаясь с авторами, мы будем считать «методической службой» объединение нескольких методистов и руководителей как структуру в образовательном учреждении. Таким образом, мы

определяем: методическая служба – это структура в образовательном учреждении, осуществляющая систему деятельности по развитию всех субъектов образования, направленную на повышение профессионализма педагогов.

Рассматривая методическую службу инновационного учреждения, мы исследовали точки зрения многих ученых, определяющих, что такое «инновация», но представим лишь некоторые из них. Г.И. Герасимов и Л.В. Илюхина пишут «об инновации в образовании как о средстве или способе развития образования. И если где-то можно получить дополнительное ускорение в социальном движении, то, наверное, это здесь, где сосредотачивается мощный потенциал соединения интеллектуального содержания и соответствующей организационной формы как целостного процесса» [1. С. 7].

Т.И. Шамова, А.И. Малинин, Г.М. Тюлю, П.И. Третьяков под педагогической инновацией понимают новшество, введение которого в практику приводит к обновлению или кардинальному изменению процессов, протекающих в школе (в содержании образования, в процессе обучения, воспитания и развития, в управлении школой). «Педагогическая инновация – это содержательная сторона инновационных процессов, это научная идея и технология ее реализации. Необходим еще организационный механизм использования инноваций. Таковым является нововведение - процесс перехода системы из одного качественного состояния в другое с помощью использования инноваций» [6. С 73].

С 2009 г. понятие «инновация» закреплено нормативными документами, в том числе, в «Приказе Росстата от 30.10.2009 № 237 «Об утверждении статистического инструментария для организации федерального статистического наблюдения за деятельностью, осуществляемой в сфере науки и инноваций». Согласно данному документу, инновация представляет собой «конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта» [7. С. 39].

Внедрение новых технологий обучения в образовательный процесс изменяет роль методической службы, ее структуру, смысл деятельности. Опираясь на исследования И.В. Жуковского [4], С.В. Кульневича, В.Н. Иванченко [5] и Г.В. Губа [2], мы выстроили свою модель методической службы инновационного учреждения (см. рис.1).

В нашей структурно-функциональной модели МС выделены следующие компоненты: миссия, цель и задачи деятельности; прин-

ципы деятельности; функции; структура МС; условия, ценности; направления деятельности; формы работы; система управления; критерии, показатели и способы отслеживания результатов; предполагаемые результаты деятельности. В модели мы отразили, что МС реализует потребности всех субъектов образовательного процесса и учитывает политику государства в области образования. Рамки данной статьи не позволяют описать все компоненты модели.

Наши исследования показали, что методическая служба инновационного учреждения способствует развитию педагогов, если она использует концепцию фасилитации (англ. «facilitate» - облегчать, помогать, способствовать), разработанную Карлом Роджерсом и дополненную такими учеными, как В.В. Белич, Р.С. Димухаметов, В.С. Леднев. Так, Р.С. Димухаметов считает: «Фасилитация – феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога» [2. С. 69].

По убеждению К. Роджерса, «действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных личностных установок педагога, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися» [4]. Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок.

Методическая служба инновационного учреждения, создавая такой психологический климат, использует условия, разработанные К. Роджерсом. Первое условие – это подлинность, искренность или конгруэнтность. «Конгруэнтность – это процесс безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений. Конгруэнтность наблюдается в тех случаях, когда наши внутренние чувства и переживания точно отражаются нашим сознанием и точно выражаются в нашем поведении, когда нас можно воспринимать и видеть теми, кто мы есть на самом деле» [2]. Конгруэнтность используется методической службой как основа в диагностическом направлении работы. Второй по важности установкой для создания климата, по К. Роджерсу, является принятие, забота или признание – безусловное позитивное принятие. Нами оно трактуется как ценность каждого члена педагогического коллектива, видение его уровня компетентности, зоны развития. Третий фасилитирующий

аспект отношения – эмпатическое понимание. Это означает, что один человек точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые другим, и коммуницирует это воспринятое понимание [2]. Эмпатическое понимание является главным способом общения при групповых формах работы.

Методическая служба, которая использует концепцию фасилитации, в сопровождении инновационной деятельности педагогов меняет содержание своей деятельности: 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, обеспечивающие смещение акцентов с репродуктивных моделей обучения на продуктивные, с фронтальных методов работы на групповые и индивидуальные; осваивает разнообразные ресурсы и средства развития компетентности педагогов.

Итак, фасилитация – это профессиональная позиция методической службы, и реализация этой позиции в деятельности строится как фасилитаторская, сопровождающая: принятие каждого участника таким, каков он есть; «слышание» каждого участника; терпимость к иной точке зрения; кросскультурная грамотность; готовность найти общие точки соприкосновения; помощь в обретении высокой самооценки; создание психологически комфортной творческой обстановки; создание ситуации успеха для каждого участника; готовность совместно решать проблемы и т.п. Фасилитация является технологией сопровождения инновационной деятельности педагогов, которая стимулирует развитие сознания педагогов, их независимости, свободы выбора; вдохновляет на творчество педагогов, помогает разрабатывать инновационные проекты; способствует реализации инновационных проектов; облегчает апробацию инновационных проектов; организует рефлексию; проводит мониторинг; транслирует положительный опыт; предоставляет право осознанного выбора целей и задач своего профессионального развития.

В рамках исследования была проведена диагностика педагогов (в октябре 2008 г. и апреле 2010 г.) с целью выявить педагогическую эффективность эксперимента на этапе его реализации. Использовалась анкета «Мониторинг эффективности инновационной экспериментальной деятельности» [5. С. 140-160].

было определение творческого потенциала, энергичности, объективности, способности к рефлексии, способности к саморазвитию, личностной и теоретической готовности к выполнению экспериментальной деятельности и процесс деятельности, в котором реализуется теоретическая и личностная готовность преподавателя.

Данные тестирования обрабатывались программой «STATISTICA 6.0». Определялся непараметрический (ранговый) коэффициент корреляции К. Спирмена с отклонением в 5%, который позволил измерить парные связи показателей уровня эффективности инновационной деятельности педагогов и определить достоверность взаимосвязи между двумя признаками (X, Y), где X – результаты опроса в октябре 2008 года, а Y – результаты за апрель 2010 г., а также выявить связь между рангами величин во всех рядах измерений. Задача корреляционного анализа заключалась в установлении возможной связи между двумя показателями на одной и той же выборке. При этом проверялось, приводит ли увеличение какого-либо показателя к увеличению или уменьшению другого показателя.

При статистической обработке результатов исследования исходной выборки до начала эксперимента и через определенное время нами были выявлены следующие закономерности: имеют положительную корреляционную связь - творческий потенциал (ТП) – $r=0,7^*$; личностная готовность (ЛГ) – $r=0,86^*$; способность к рефлексии (СР) – $r=0,64^*$; энергичность (Э) – $r=0,6^*$; эффективность эксперимента – $r=0,55^*$.

Проведенные исследования позволяют говорить о результатах деятельности методической службы: стабильная инновационная деятельность, технологичный образовательный процесс; осознание роли самообразования в профессиональной деятельности, развитие компетенций целеформирования, рефлексии деятельности (цитаты из анкет «поняла, что надо учиться, заниматься самообразованием, работать с методическими материалами»; «появились новые знания, свежие идеи, взгляды, опыт, ощущение силы, уверенности»); победы педагогов в конкурсах педагогического мастерства различного уровня; пополнение банка данных конспектами открытых занятий по новым технологиям, разработками по методическим темам; повышение уровня профессионализма через самообразование и образовательные курсы; публикация статей; улучшение материально-технического оснащения.

Таким образом, деятельность методической службы в качестве фасилитатора способствует развитию педагогов.

Библиографический список

1. Герасимов, Г.И., Илюхина, Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы [Текст] / Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина. - Ростов-н/Д: Логос, 1999.

2. Губа, Г.В. Интегративная модель муниципальной методической службы г. Иваново «Новой школе – компетентный педагог» [Текст] / Г.В. Губа // Методист. – 2010. - № 7. - С. 19-30.

3. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов [Текст] / Р.С. Димухаметов: дис. ... д-ра пед.наук. – Магнитогорск, 2006.

4. Жуковский, И.В. Методическая служба школы: технология формирования адаптивной системы управления [Текст] / И.В. Жуковский // Завуч. - 1999. - №5. - С. 69-74.

5. Кульневич, С.В., Иванченко, В.Н. Дополнительное образование детей: методическая служба [Текст]: практическое пособие для руководителей ОУДОД / С.В. Кульневич, В.Н. Иванченко. - Ростов-н/Д: Учитель, 2005.

6. Роджерс, К. Межличностные отношения в фасилитации учения [Удалённый ресурс] / Перевод с англ. В. Воробьева. Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html> (17.02.2011).

7. Черных, Т.П., Шалашная, Е.А. Мониторинг эффективности инновационной экспериментальной деятельности [Текст] / Т.П. Черных, Е.А. Шалашная // Педагогическая диагностика. - 2007. - №2. – С.140-160.

УДК 37.016.811(09)

© *В.Е. Булдаков*

Демократизация преподавания иностранного языка в советской школе в период перестройки (1985-1991 гг.)

Помпезно провозглашенная партией и правительством в 1984 г. школьная реформа к середине 1987 г. оказалась полностью проваленной. Основные проблемы советского образования не только не были решены, но и усугубились. На общем негативном фоне выделя-

220

лось плачевное состояние преподавания иностранных языков: учителя отмечали снижение интереса к предмету и успеваемости учащихся. Причиной тому были завышенные экзаменационные требования при недостатке учебных часов (особенно в старших классах), устаревшая, скучная методика преподавания, построенная на работе с упражнениями типа «Это класс. Это наш класс. Наш класс большой и светлый» [6. С.10], вопросами об очевидных вещах типа «Это книга?», пересказах и переводах нескончаемых текстов о пионерке Лене Стоговой. Заидеологизированные учебники иностранного языка больше напоминали «справочник по празднованию знаменательных дат в нашей стране» [1], дававший обрывочные и скудные сведения о жизни в странах изучаемого языка. Главной же причиной падения интереса к предмету было отсутствие мотивации – шанс побывать за границей или принять в гостях иностранца для советского школьника фактически равнялся нулю.

С началом перестройки неудовлетворенность общим состоянием средней школы породила на волне объявленных М.С. Горбачевым реформ широкое движение рядовых учителей за демократизацию педагогического процесса, которая может быть охарактеризована, согласно Э.Д. Днепрову, как ориентация на развитие личности учащегося с учетом его интересов, переход к сотрудничеству учителя и школьника, провозглашение «права педагогов на творчество, на собственный педагогический почерк, на свободу выбора педагогических технологий» [2. С.79]. Несмотря на то, что демократический вектор развития образования окончательно утвердился в 1987 г., почва для демократизации преподавания иностранных языков была подготовлена на несколько лет раньше с распространением коммуникативного подхода.

Появившийся в мировой педагогической практике в 1970-х гг. коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков, сущность которого может быть выражена как попытка «приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации» [6. С.3], плохо приживался в отечественной школе в силу своего несоответствия традиционной методике преподавания, отсутствия специалистов, учебников, рабочих материалов. Важным препятствием было и то, что выпускники, подготовленные по коммуникативной методике, испытывали сложности с усвоением вузовской программы по иностранному языку, основанной на некомуникативных принципах. Несмотря на это, благодаря трудам ученых и педагогов Е.И. Пассова, А.А. Леонтьева, Г.В. Роговой, И.Л. Бим и других коммуни-

кативный подход стал все активнее применяться в СССР начиная с середины 1980-х.

С развитием идей перестройки были вскрыты широкие возможности демократизации преподавания иностранного языка, заложенные в самой сущности коммуникативного подхода. Процесс межличностного общения с целью решения коммуникативных задач (являющихся моделями реальных жизненных ситуаций) способствовал не только развитию личности ученика, но и становлению его гражданской позиции: предметом для обсуждения могли становиться острые проблемы жизни класса, школы, страны. Важнейшей воспитательной задачей, решаемой при преподавании по коммуникативной методике, было привитие школьникам демократичной культуры общения (диспута, диалога, полилога и т.д.) и поведения, уважения к мнению окружающих. Обучение, ориентированное на личность, строилось таким образом, «что непосредственная деятельность учеников, их опыт, мировоззрение, ... интересы и склонности, их чувства не остаются за порогом класса» [5]. Часто для достижения этой цели средством реализации коммуникативного подхода становилась ролевая игра, которая, к тому же, имела возможность моделирования межнационального общения (телемост, встреча иностранных гостей, диспут с американцами и т.п.). Наконец, поскольку плодотворное общение невозможно в неблагоприятной психологической обстановке, в условиях недоверия или подавления, коммуникативный подход способствовал развитию сотрудничества учителя и ученика, формированию в классе атмосферы доброжелательности, успеха. В свою очередь, успешность общения придавала учащимся уверенность в своих силах, способствовала формированию потребностей общения.

Педагогическая общественность активно включилась в разработку идей коммуникативного подхода, и благодаря журналу «Иностранные языки в школе» в течение перестроечных лет была опубликована обширная база материалов по этой тематике. Выдающиеся учителя-новаторы, авторы концепции «педагогике сотрудничества», также оценили преимущества коммуникативного подхода, его значение для демократизации педагогического процесса в школе. Так, М.П. Щетинин отмечал богатые воспитательные возможности изучения иностранного языка в сотрудничестве [3]. В научно-педагогическом производственном объединении г. Тбилиси (больше известном в народе как «школа Ш.А. Амонашвили») считалось, что «обучение иностранному языку предоставляет неограниченные возможности для сотрудничества с учащимися в силу специфики пред-

мета “иностранный язык”» [4], так как коммуникативная методика давала педагогу возможность выступать в роли соратника детей по учебной деятельности: совместно составлялся план занятия, выбирались отвечающие, решались проблемные задачи, проводились контроль и оценивание знаний, выбиралось домашнее задание, исправление ошибок происходило при помощи наводящих вопросов и уточнений.

Распространение коммуникативного подхода не было единственным средством демократизации преподавания иностранных языков. Для этой цели успешно использовались и другие разработки новаторов, например, опорные сигналы В.Ф. Шаталова. Необходимость использования разнообразных форм урока иностранного языка и методов работы учителя подчеркивалась и другими передовыми педагогами, которые старались по мере возможностей разнообразить урок, разрабатывая все новые его типы – урок-экскурсия, семинар, смотр знаний и т.д. Коммуникативный подход давал широкие возможности по разработке на его основе различных авторских методов обучения, к примеру, на базе коммуникативного подхода Г.А. Китайгородской был создан интенсивный метод обучения иностранному языку.

Описанный «методический плюрализм» стал возможным в первую очередь благодаря тому, что с развитием демократии в школе ушел в прошлое тотальный контроль над учителем со стороны инспекторов отдела народного образования, педагог получил возможность выбора и творчества, не ограниченного книгой для учителя. Более того, в последние годы перестройки все чаще стали появляться публикации на тему преподавания языков за рубежом (в США, Великобритании, Франции, ФРГ и даже Китае): иностранный опыт больше не подвергался осуждению, а детально анализировался и даже использовался. Так, на его основе И.А. Зимняя и Т.Е. Сахарова предложили проектный метод изучения иностранного языка в советской школе, а в 1990-1991 гг. в СССР начали появляться гимназии и частные школы, которые предлагали расширенную подготовку по иностранным языкам.

Важным признаком демократизации школьной жизни стала впервые открывшаяся для советских школьников и учителей возможность ездить за рубеж по обмену учиться, участвовать в общественных мероприятиях, обмениваться опытом. У западных школьников и учителей также появилась возможность посетить Советский Союз с образовательными целями, что не только способствовало налаживанию международных отношений, но и явилось мощным фак-

тором демократизации отечественной школы. Впрочем, для большинства советских учащихся более реальной возможностью пообщаться с заграничными сверстниками были клубы интернациональной дружбы – КИДы. Грамотный руководитель КИДа мог организовать переписку школьников с заокеанскими ровесниками таким образом, чтобы она стала мощным стимулом к изучению языка, или использовать материалы из писем американцев на уроках для усиления интереса учащихся, познавательной и страноведческой ориентации занятия.

Вслед за демократизацией преподавания иностранного языка неизбежно должно было произойти и изменение общей концепции и содержания школьного курса этого предмета. Над данной проблемой по заказу Госкомитета по образованию СССР в 1988 г. трудились два научных коллектива. Наиболее демократичный вариант концепции, получивший в дальнейшем одобрение учителя и чиновников, был разработан под руководством И.Л. Бим. В концепции при главенстве коммуникативной цели провозглашались полная свобода творчества учителя (вплоть до возможности вносить коррективы в учебник), вариативность преподавания иностранного языка (выбор программы осуществлялся педагогическим коллективом школы), широкое применение коллективных творческих дел в педагогической работе, признавались параллельные учебники.

Последний пункт привлек особенно сильное внимание. В печати все чаще стали появляться призывы создать альтернативные учебники, которые позволили бы индивидуализировать обучение, были бы интуитивно понятными учителю и ученику, а также выполнены на высоком эстетическом уровне. Важным требованием была деидеологизация учебника, исключение из него унылых рассказов «о дне основания ГДР, об истории комсомола, об Октябрьской революции, о Дне Советской Армии» [7]. Несмотря на объявленный министерством образования РСФСР конкурс на новый учебник и финансирование творческих групп, занимавшихся его разработкой, параллельные учебники были запланированы к изданию только на 1992 г. Поэтому стремительно происходившие внутри- и внешнеполитические события 1990-1991 гг. заставляли учителей импровизировать, переделывать, составлять заново или просто игнорировать материалы про ГДР, СССР и т.п. Наиболее прогрессивные педагоги вместо коммунистических праздников начали отмечать вместе с детьми праздники стран изучаемого языка, такие как Хэллоуин, день св. Валентина и прочие. В помощь учителю журнал «Иностранные языки в школе» в 1990-1991 гг. публиковал се-

рию статей, иллюстраций, занимательных учебных материалов, позволяющих школьникам познакомиться с зарубежной молодежной субкультурой, повседневной жизнью, традициями и историей.

Несмотря на то, что к 1991 г. не была решена важнейшая проблема – малое количество часов на преподавание предмета и отсутствие подходящих учебников, все же достижение свободы творчества учителя, деполитизация и деидеологизация содержания образования, вариативность преподавания иностранных языков, победа коммуникативного подхода, возможность участия школьников в педагогов в обменных программах можно считать существенным достижением в плане демократизации преподавания иностранных языков.

Библиографический список

1. Базутов, Б.М. Читатель обсуждает, полемизирует, предлагает [Текст] / Б.М. Базутов // Иностранные языки в школе – 1989. – №4. – С.4.

2. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. Т. 1 [Текст] / Э.Д. Днепров. – М.:РАО, 2006.

3. Кондратьева, Т.В. Всесоюзный семинар по вопросам обучения иностранным языкам [Текст] / Т.В. Кондратьева, Т.В. Смирнова // Иностранные языки в школе – 1988. – №5. – С.100.

4. Кричевская, К.С. Визит в школу сотрудничества [Текст] / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе – 1990. – №2. – С.75.

5. Кузовлев, В.П. Иностранный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества [Текст] / В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев, Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе – 1987. – №4. – С.6.

6. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985.

7. Патин, Н.Н. Читатель обсуждает, полемизирует, предлагает [Текст] / Н.Н. Патин // Иностранные языки в школе. – 1989. – №4. – С.5.

© Т.Н. Гаврилова

Влияние личности классного учителя вальдорфской школы на эффективность образовательно - воспитательного процесса

Изучение личности классного учителя негосударственного образовательного учреждения Ярославской вальдорфской школы-сада осуществлялось на примере педагогической деятельности Елены Анатольевны Кулаковой, которая, закончив факультет начальных классов Ярославского государственного педагогического института (сейчас - университет), пять лет проработала учителем начальных классов в школе №25, а затем пятнадцать лет - в вальдорфской школе.

В своей работе мы использовали следующие методы исследования: наблюдение в процессе посещения уроков, беседа с учащимися, педагогами школы, изучение результатов деятельности детей.

Классный учитель в Ярославской вальдорфской школе ведет все главные уроки в своем классе с первого по седьмой год обучения, в отличие от других муниципальных школ, в которых основной учитель сопровождает детей в период их обучения только в начальной школе (четыре года). Главный урок, который ведет классный учитель, требует от него особой подготовки, т.к. он длится около двух часов и преподается эпохами (в течение трех-четырех недель). Как справедливо отмечает К. Ависон: «Главный урок для классного учителя является тем же, чем книга для писателя или концерт для композитора с той лишь разницей, что класс и каждый конкретный ребенок является для учителя и средством выражения, и аудиторией, в которой он работает, в то время как читатель и слушатель удалены от автора» [1].

Елена Анатольевна сделала два выпуска учащихся в восьмой класс, а в настоящее время она работает с новым набором учеников в четвертом классе. Если учесть, что в 2010 году школе исполнилось двадцать лет, то педагога можно назвать старожилом. Наполняемость классов, в которых она работала и работает сейчас, не превышает пятнадцати человек, что приближено, по данным ЮНЕСКО, к среднему размеру класса, необходимому для качественного образования. Говорить об эффективности деятельности педагога через балльные показатели успеваемости не представляется возможным, т.к. таковые

в этой школе отсутствуют вплоть до седьмого класса, хотя ученики, учившиеся в ее классах, почти стопроцентно поступили в высшие или средние профессиональные учебные заведения. Среди них много тех, кто учится на отделении журналистики, филологическом факультете и факультете иностранных языков педагогического университета, в художественном училище. К числу качественных показателей эффективности учебно-воспитательного процесса, реализуемого Еленой Анатольевной, на мотивационном уровне можно назвать удовлетворенность учеников класса учебным процессом и взаимодействием в нем с педагогом, готовность «учиться знать», «учиться делать», «учиться жить», «учиться быть в социальном окружении».

Проведенное исследование позволило выделить те качества личности Елены Анатольевны, которые обеспечивают эффективность учебно-воспитательного процесса, реализуемого в ее классе:

- способность к постоянной рефлексивно-аналитической работе над собой и развитию таких качеств у детей;
- способность к творчеству в профессии и формированию у учащихся опыта творческой деятельности в условиях отсутствия типовых программ и учебников;
- способность к проектированию главного урока с ориентацией на реализацию не только образовательных, но и воспитательных, развивающих целей урока;
- межпредметная компетентность;
- способность к духовно-образному преподаванию;
- способность заботиться о сохранности своего здоровья и здоровья своих учащихся.

Остановимся поподробнее на обозначенных качествах педагога.

Способность к постоянной рефлексивно-аналитической работе над собой и развитию таких качеств у детей.

Ежедневно Елена Анатольевна в мельчайших подробностях анализирует проведенный главный урок. Она пытается ответить на вопросы: «Даю ли я достаточно возможностей классу и воодушевления для исследования изученного материала?», «Даю ли я возможность классу размышлять над изучаемым материалом и выбирать различные пути выполнения задания?», «Что я могу сделать, чтобы укрепить уверенность детей в их способности учиться?».

Иную цель преследует ежедневное выполнение ею в конце дня упражнения, рекомендованного Р. Штайнером, автором педаго-

гической концепции вальдорфских школ, которое называется «обратный обзор», или «просмотр дня» [3]. Объектом такого обзора служит предыдущий главный урок, который надо восстановить в обратном порядке, как если бы просмотреть процесс чистки зубов в обратном порядке до момента всасывания пасты в тюбик. Толковать просмотренные события не надо и переживать по отдельным его моментам – тоже. Такая деятельность направлена на развитие концентрации внимания, столь необходимой педагогу.

Утро в школе начинается с того, что учитель встречает детей у входа в класс и приветствует их рукопожатием, так же, как и прощается с его помощью после окончания урока. В первом случае для Елены Анатольевны важно увидеть нюансы настроения ребенка, чтобы учесть это на главном уроке, а во втором – приучает выражать благодарность за совместную работу.

Для осуществления индивидуализации и дифференциации работы учащихся на главном уроке Елена Анатольевна внимательно изучает особенности каждого ребенка. У нее есть дневник наблюдений за учениками, в котором отмечаются разные аспекты деятельности ребенка: речь и слушание (для 1-3 классов), почерк, чтение, речь, рисование форм, счет и т.д. По каждому аспекту фиксируются свои показатели. Например, показателями в графе «почерк» являются формирование (написание букв в перевернутом виде, наклон, размер, смешивание прописных и печатных букв); ритм (склонность к нажиму или его отсутствие, пространство между буквами и словами); скорость (медленно, размеренно, быстро, стремительно); отношение (антипатия или энтузиазм, принятие или отвержение собственной работы, чувствование красоты почерка или отсутствие такового); расположение на листе (внешний вид страницы в целом; поля, использование цвета, оформление, соблюдение междустрочных интервалов, абзацев, склонность постепенно суживать слово/строчку к концу).

Елена Анатольевна ведет постоянные наблюдения не только за освоением каждым учеником ЗУНов, но и за овладением ими двигательными навыками во время ритмической части главного урока. Фиксируется то, как они бросают или ловят мяч, что удастся лучше, испытывают ли страх перед мячом. При выполнении упражнений с мешочками, наполненными крупой, отмечается, как удерживается равновесие при ходьбе с мешочком на голове, как бросают мешочек в корзинку (какая участвует рука, напряженность в броске). В играх, требующих владения географией тела, обращается внимание на то,

как выполняются задания на перекрестные движения (коснитесь левого колена правой рукой, правой рукой - левого плеча и т.п.).

Елена Анатольевна наблюдает даже за тем, как дети собираются к выходу на перемену. По ее мнению, из этих наблюдений всегда можно кое-что узнать о том, как прошел урок, были ли дети «на слишком коротком поводке» или у них была возможность более свободного перемещения во время урока.

Такое внимание к личности ребенка позволяет настолько тонко чувствовать его душу, что учитель подбирает или пишет сам стихотворение на его день рождения. В этом поэтическом слове отражается образ ребенка с теми проблемами и трудностями, которые он переживает. Посвященное ему стихотворение ребенок читает в начале главного урока в тот день недели, когда он родился. Так он трудится над исправлением в себе тех черт характера, которые мешают ему жить.

Записи наблюдений за детьми помогают учителю поддерживать в себе живой образ, связанный с развитием каждого ребенка. Кроме того, эти записи могут значительно облегчить ситуацию, если в классе по какой-либо причине меняется учитель.

В рефлексивно-аналитической работе Елене Анатольевне помогают другие педагоги во время еженедельной учительской коллегии. На ней любой классный учитель может получить вдохновение для своей работы. Во время заседаний коллегии рассматривается конкретный ребенок или класс. В этом обсуждении проявляется жест поддержки, указывающий на высокое качество заботы, которую учителя обеспечивают своим ученикам. Рассмотрение ребенка проходит в три этапа в течение двух еженедельных встреч. На первом этапе (первое заседание) при зажженной свече классный учитель читает стихотворение из «Календаря Души», соответствующее неделе, в которую родился ребенок, дает описание его внешности (рост, вес, телосложение, пропорции, как сидит, стоит, ходит, бегаёт, выражение лица, взгляд, характеристика глаз, ушей, носа, рук и т.д.). Затем он останавливается на качествах речи (громкость, высота, модуляция и плавность, заикание или неправильно произносимые звуки), мышления, памяти, воображения, способности учиться, качествах чувств (энтузиазм или апатия, эмоциональный отклик, страхи), волевых качествах (способность доводить дело до конца, сильные привязанности и неприязнь к определенной пище, инициатива, уверенность в себе), характеристике школьных работ (как хороших, так и плохих). На втором этапе (вторая коллегия) снова читается «Календарь Ду-

ши», делается краткий обзор того, что было рассмотрено ранее. Затем коллегия пытается представить, если бы ребенок был ландшафтом, растением, животным, - то каким и почему? Если ребенок в шестом классе и старше, то пытаются представить его в соответствующей ему культурной эпохе или общественном устройстве, – какое оно и почему? Если у ребенка есть стихотворение на день рождения, то классный учитель читает его с некоторыми комментариями о его направленности. Заключительный этап состоит в ответе на главный вопрос – что этот ребенок требует от меня как учителя и от всех коллег в школе? Классный учитель должен упорно работать над собой, чтобы приобретать качества, необходимые детям, и в этом ему помогают коллеги по школе.

Способность к творчеству в профессии и формированию у учащихся опыта творческой деятельности в условиях отсутствия типовых программ и учебников.

Елена Анатольевна в своей работе реализует учебные программы, которые сочетают в себе требования базисных программ традиционных школ и методические рекомендации Р. Штайнера и его последователей. К числу настольной методической литературы она относит также пособия, как Ависон К. «Справочник классного учителя вальдорфской школы (перевод с английского)», «Красотой восхищаться: Книга для чтения в 3 классе вальдорфской школы» (сост. С. Ловягин), «Вальдорфская педагогика: Антология» (сост. А.А. Пинский), Ленц Ф. «Образный язык сказок» и другие.

Классный учитель все, что дети должны на главном уроке научиться делать своими руками (лепить из глины или теплого воска, рисовать, вязать, вышивать, петь и т.п.), делает вместе с детьми. Прежде чем предложить им эту работу, учитель дома это несколько раз пробует выполнить сам. Так, Елена Анатольевна принесла на главный урок эпохи «Человек и животные» пятый вариант своего рисунка отдыхающей на лугу коровы, которую дети на уроке должны были нарисовать в технике работы акварелью по мокрой бумаге.

При подготовке к главному уроку педагог хорошо продумывает его ритм, который позволяет детям сделать «вдох» - получить или переработать определенный объем информации и «выдох» - переключиться на другой вид деятельности. Постепенно дети к нему привыкают и сами помогают его поддерживать.

Классный учитель заботится о том, чтобы в классной комнате был «стол сезона», на нем представлены атрибуты того времени года, которое сейчас за окном, чтобы его настроение проживалось детьми

и на уроке. К ним время от времени добавляются только символы предстоящих больших праздников, таких как Рождество, Пасха.

Учитель обязательно должен уметь играть на деревянной флейте, т.к. с первого класса он этому обучает своих учеников. Этот духовой инструмент прост в освоении и способствует формированию на главном уроке важного умения - выполнения контролируемых ритмических действий (чередованию «вдоха» и «выдоха»). Тот музыкальный пассаж, который дети будут исполнять на уроке, Елена Анатольевна прежде дома отрабатывает сама. То же происходит при подготовке ритмической части урока. Она знает, какие двигательные навыки должна сформировать у детей своего класса, но образные формы для их развития должна придумать сама.

Одним из правил, которым следует педагог при разработке предстоящего урока, является подготовка большого количества дидактических материалов, чем понадобится на уроке. Учитель должен быть готов к импровизации, продиктованной создавшейся в классе ситуацией.

Детей своего класса Елена Анатольевна тоже приучает к творчеству, начиная с оформления тетрадей по эпохам, которые заменяют им отсутствующие учебники, и кончая написанием и защитой проектов.

На этапе опроса (воскрешения в памяти пройденного материала) Елена Анатольевна применяет интерактивные методы, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся. Среди них можно назвать:

«Свободное толкование», суть которого состоит в том, что классу, например, предлагается большой спектр материалов – цветная и белая бумага разных размеров, обрезки ткани, клубки шерсти, различные принадлежности для рисования, клей, ножницы и т.п., используя которые за 12 мин они должны представить свой способ деления окружности на шесть равных частей. Задание остается открытым для инициативы ребенка, хотя и находится в конкретно очерченных учителем рамках.

«Инсценировка». Дети могут использовать пантомиму, чтобы показать часть истории или охарактеризовать процесс, описанный накануне. Другие дети облачают в слова то, что они увидели.

«Действуем и смотрим». Например: «Вчера мы слышали, как Беяночка и Розаночка пошли вместе к реке. Кто из вас может показать, как они пошли?» (можно посмотреть несколько вариантов). Детей просят ответить на вопрос, что они заметили, а «актеры» расска-

зывают, почему, по их мнению, герои идут к реке спокойно, вприпрыжку или бегом. Анализируют, кто оказался ближе к передаче сути истории, состоящей в том, что девочки должны быть неразлучны, как две стороны монеты;

«Небылица». Один из учеников начинает рассказывать изученный материал. Через некоторое время должен сознательно сказать нечто, что не соответствует истине, и классу, если он заметит, следует сказать: «Стоп!» - и тогда продолжает другой, до тех пор, пока уже он не сделает сознательно ошибку, и т.д.;

«Ярлычки». Каждому ребенку или группе детей (стоящей так, чтобы за ней могли наблюдать другие) прикрепляется на спину «ярлычок» - карточка с ключевым словом, относящимся к содержанию предыдущего урока. Дети не знают, что это за слово, и им необходимо его определить, задавая одноклассникам вопросы, на которые те могут отвечать лишь «да» или «нет»;

«Замена». Один ученик выходит из класса. Остальные договариваются, что будут говорить о каком-то слове из изученного материала, но заменяя его каким-либо другим словом, не имеющим никакого отношения к теме, например, «банан». Ученик входит и задает вопросы. Другие отвечают, но заменяют задуманное слово словом «банан». Ученик должен догадаться, что это за слово.

Способность к проектированию главного урока с ориентацией на реализацию не только образовательных, но и воспитательных, развивающих целей урока.

Если проанализировать планы главных уроков по разным эпохам, то можно с уверенностью сказать, что для Елены Анатольевны ребенок – центр ее воспитательной системы, активно действующий субъект учебного процесса. Это мы можем видеть, например, в целях изучения физики в 6 классе на главном уроке: поощрять «благоговение перед явлением» в форме точного наблюдения, т.е. давать детям упражняться в сознательном наблюдении, внимании; научить из точного научного наблюдения делать художественное описание – сочинение историй и пьес, навеянных рассмотрением феноменов.

Среди целей и задач другого главного урока – истории в 5 классе - можно встретить такие, как изучать иероглифы и рисунки, представляющие жизнь богов; исследовать характерные орнаменты, рисунки и узоры древних культур на основе сохранившихся образцов древнего искусства; поощрять их творческое использование при оформлении тетрадей по эпохам, включая изучение шрифтов и способов письма, используя формы из древних подлинников; вводить

этимологию слов, происходящих из санскрита, греческого языка и т.д.; исследовать современные версии древних имен на примере имен детей в классе.

В целях главного урока по эпохе «Человек и животные» в 5 классе отражен многосторонний подход к изучению животного мира: исследовать «жест» животных и окружения через рисование и живопись, используя выразительность цвета; письменно описывать характеристики изученных животных, их темперамент; пробудить уважение и симпатию к животному миру; лепить наиболее характерные формы животных из глины; писать басни и поучительные рассказы о животных; разрабатывать индивидуальные темы в виде небольших исследований (домашние животные, родная фауна, изучение отдельных видов). Не часто можно встретить среди воспитательных целей урока при изучении окружающего мира такие, как поддержание у детей чувства удивления и благоговения по отношению к окружающему миру.

Межпредметная компетентность.

Так как классный учитель ведет все главные уроки в своем классе первые семь лет, то он должен быть подготовлен к преподаванию истории, геометрии, физики, химии, краеведения и др. предметов. Кроме того, в вальдорфской школе есть еще такие дисциплины, которые отсутствуют в традиционных школах: урок рисования форм, геометрия свободной руки, человек и животное. Преподавание большого количества дисциплин позволяет учителю на главном уроке по эпохе одного предмета опираться и использовать знания учащихся из эпохи другого предмета.

Способность к духовно-образному преподаванию.

Это качество особенно важно учителю, работающему в первых четырех классах, и связано оно с использованием иносказаний, басен, легенд, библейских историй, мифов, через которые подаются все необходимые детям знания. Кроме того, учитель готовит утреннее изречение, которое произносит с ним вместе весь класс в начале главного урока, т.к. поэтическое слово объединяет учеников и настраивает на одухотворенную работу и благоговение перед учебным процессом.

Способность заботиться о сохранности своего здоровья и здоровья своих учащихся.

Учительская профессия очень энергозатратна и приводит к профессиональному выгоранию. Сопротивляться этому процессу, поддерживать творческие силы Елене Анатольевне помогает активное времяпрепровождение – рисование, музицирование, деятель-

ность, которая не всегда непосредственно связана собственно с преподаванием.

Кроме того, она заботится о сохранности своего главного инструмента – голоса и использует некоторые рекомендации известного английского оратора Фредерика Маттиаса Александра: 1) говоря или рассказывая, почувствуй, что твой позвоночник вытянут вверх и вниз, смотри прямо, но не «застывшим» взглядом и расслабь колени; 2) произноси утром и вечером 12 раз «Ung-karr-karr, ung-karr-karr, ung-karr-karr», так можно увеличить гортанный резонанс, что особенно полезно для женщин, которые более склонны к пронзительным звукам, выводящим детей из равновесия; 3) представь себе свою гортань расслабленной. Почувствовать степень напряжения гортани может помочь легкое прикосновение к своему горлу во время говорения. Если надо привлечь к себе внимание, всегда лучше понизить голос, чем сорваться на крик. Крик – это вокализованный кашель, наносящий такой же ущерб, как и кашель; 4) соблюдай хорошую вентиляцию помещения; 5) избегай молочных продуктов, орехов, шоколада, спиртных напитков и табака в течение рабочего дня, т.к. они сушат голосовые связки; 6) поддерживай водный баланс организма, пей много воды, но не ледяной [по 1].

Забота о здоровье учащихся проявляется в дозировании домашних заданий, использовании терапевтических возможностей живописи, лепки и т.п., чередовании напряженной интеллектуальной работы с расслабляющими элементами, как «вдох» и «выдох», гигиене двигательной активности. Последнее очень важно, т.к. современный мир все более поощряет пассивный образ жизни ребенка. Это выражается, прежде всего, в часовых сидениях за компьютером. Обучение навыкам здорового движения обеспечивает основу для его активной связи с миром. На протяжении семи лет классный учитель их сознательно возвращает на ритмической части главного урока. Особенно это важно в период полового созревания, когда ребенок свое тело ощущает как неуклюжее препятствие. В это время необходимо уделять внимание развитию общей координации и грации. Например, тренировать независимость движений правой стороны тела от левой стороны, верхней - от нижней (передвигаться с разными ритмами: дактиль – в ногах, анапест – в руках).

В заключение хотелось бы отметить, что такие педагоги, как Елена Анатольевна, с высокой требовательностью к себе, позволяют ученикам обрести чувство надежности, защищенности, способности

следовать авторитету учителя. И именно такие педагоги необходимы нашей обновляющейся школе.

Библиографический список

1. Ависон, К. Справочник классного учителя вальдорфской школы [Текст] /пер. с англ. Н. Мальцевой / К. Ависон. – Казань: Изд-во «Наири», 2005. – 116 с.
2. Вальдорфская педагогика: Антология [Текст] / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 404 с.
3. Штайнер, Р. Как достигнуть познания высших миров [Текст] /Р. Штайнер - Ереван: Изд-во Ной, 1992.
4. Heinz Mueller. Von der heilender Kraft des Wortes und der Rhythmen. Die Zeugnissprüche in der Erziehungskunst Rudolf Steiners, Verlag Freies Geistesleben, 1985.

УДК 37.091.3

© *В.Е. Гаубова*

Тестирование как метод активизации познавательной активности студентов

Известно, что обучение – двусторонний процесс, включающий деятельность преподавателя – преподавание и деятельность обучаемого – учение. Преподавание должно быть направлено не просто на передачу знаний, а на создание познавательных мотивов обучаемого, на совершенствование его познавательной деятельности от простого восприятия и запоминания учебной информации к самостоятельному ее добыванию.

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения. Поэтому важнейший принцип работы студентов – принцип активности, когда в процесс обсуждения или любую иную учебную деятельность вовлекается каждый студент. Для этой цели рационально использовать активные методы обучения.

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;

- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых [1. С.92].

При активном обучении студент в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Одной из приоритетных задач современности является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого студента. Поэтому использование активных форм обучения является основой развития познавательной компетентности студентов. Активные и познавательные способности формируются и развиваются в процессе познавательной деятельности, когда обучаемый не просто слушатель, а активный участник в познавательном процессе.

Одним из методов активного обучения может быть тестирование, которое чаще всего воспринимается исключительно как форма контроля. При этом необходимо подчеркнуть, что тестирование – это стандартизированная форма контроля знаний, ограниченная во времени. Иногда тесты могут проверить способности обучающегося логически мыслить, он может не знать ответа, а вывести его, догадаться методом исключения. Использование тестирования как формы контроля приносит определенный результат тогда, когда обучающиеся видят его смысл, когда у теста неотчужденный характер. Контроль – это поддержка обучающегося.

Для развития творческой направленности тестирования важно, когда ученикам предлагается самим сформировать вопросы тестов, а затем обменяться ими и ответить на них. Если тест создан самостоятельно, то ученик по необходимости, в силу заданных условий, находится в надситуативном положении. Меняется его личностное отношение к предмету, а умение грамотно поставить вопрос проверяет степень ориентации в материале. Обучающийся осознанно и предметно обращается с терминами и понятийным аппаратом.

Таким образом, для грамотного и осознанного использования тестирования в учебном процессе, полного использования потенциала творческого развития ученика необходимо четко понимать его место в нем. При этих условиях тест становится и средством обучения, и средством проверки, и тогда он имеет конкретную цель, смысл и свое место в учебном процессе.

В настоящее время существуют различные виды тестов: множественный выбор ответа, соотнесение, открытые со свободным изложением ответа, которые ставят студента на позицию активного участника познавательного процесса. В этом случае задачей тестирования будет не столько проверить обучаемого, сколько мотивировать его на освоение материала, заинтересовать новыми фактами или просто поисками правильных ответов при дальнейшем ознакомлении с новым материалом. Такой тест не имеет ограничений по времени, обучаемый может повторить его выполнение, увидеть отчет о выполнении (посмотреть ошибки и при необходимости исправить их).

Библиографический список

1. Педагогические технологии [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических специальностей/ под общей ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2004.

УДК 37.013(09)

© М.Ю. Гвоздецкий

Реализация идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания в педагогическом творчестве В.А. Сухомлинского

Воспитание в духе народности – ключевая идея педагогического творчества К.Д. Ушинского, как отмечали уже его первые ученики и аналитики [1. С. 15]. Анализ реализации этой стороны насле-

дия Ушинского в советской педагогике представляет особую проблему, ибо после революции 1917 г. идеалы пролетарского интернационализма временно заслонили идею нации, считавшуюся буржуазным пережитком. Ситуация изменилась после Великой Отечественной войны в связи со стремлением осмыслить те черты русского характера, которые помогли народу выстоять в нелегком противостоянии с фашизмом. Хотя эта идея осталась не полностью реализованной в советской школьной практике вследствие ее религиозного оттенка в творчестве К.Д. Ушинского, лучшие педагоги послевоенного времени, в том числе педагог-новатор В.А. Сухомлинский, дали этой идее широкую гуманистическую трактовку. Подобная трактовка была заложена во взглядах самого Ушинского, поскольку народность воспитания он связывал с идеей общего образования как целостного развития личности.

В педагогических сочинениях В.А. Сухомлинского [2; 3; 4] отсутствует специальное рассмотрение концепции воспитания К.Д. Ушинского, нет и прямых упоминаний идеи народности воспитания. Однако труды Сухомлинского содержат весьма многочисленные ссылки на отдельные мысли К.Д. Ушинского, по сути своей вытекающие из данной идеи и тесно с ней связанные. Наша собственная выборка высказываний В.А. Сухомлинского, в которых тот отсылает читателя к словам К.Д. Ушинского, позволяет увидеть, сколь близки были советскому педагогу воззрения на народность воспитания его великого предшественника.

Наш анализ показал, что для В.А. Сухомлинского оказались наиболее значимы следующие моменты в народности воспитания, о которых писал К.Д. Ушинский.

Это, прежде всего, патриотизм. Педагогические труды В.А. Сухомлинского, участника Великой Отечественной войны, были направлены в первую очередь на то, чтобы ребенок научился деятельно любить свое Отечество. Поэтому, вслед за Ушинским, он ставит воспитательную деятельность в школе на первое место, а директора называет «главным воспитателем» школы [2. С. 28].

Еще один важный аспект народности воспитания, созвучный К.Д. Ушинскому, – это связь школьного воспитания с жизнью окружающей среды. В. А. Сухомлинский неоднократно подчеркивает, что школа должна быть тесно связана с жизнью: важно не только научить ребенка видеть окружающий мир, свою большую и малую Родину, но и стремиться сделать их лучше. Поэтому даже в основу методики обучения он полагает не сообщение знаний, а открытие истины [3. С.

8]. Начальная школа должна, прежде всего, научить учиться [2. С. 107]. Сухомлинский, как и Ушинский, выступал против развития в школе одного интеллекта, то есть образования по схеме: «выучил–ответил–получил оценку». Важно превратить знания в убеждения (значение формирования убеждений Ушинский подчеркивал в своих «Письмах о воспитании наследника престола»). А убеждения, по Сухомлинскому, рождаются там, где есть богатство отношений, жизнь практическая – знание должно становиться средством общения. «Только практическая жизнь сердца и воли образует характер», – отмечает он, ссылаясь на учение Ушинского о характере как основе народности воспитания [4. С. 282].

Формирование убеждений Сухомлинский, как и Ушинский, связывает с формированием характера. Сухомлинскому, по-видимому, близка мысль Ушинского о развитии народного характера как средства формирования сознательного гражданина своей страны. Средством воспитания характера, которое издавна применялось среди простого народа, выступает, по Сухомлинскому, воспитание привычки к труду. Ему особенно дороги были слова Ушинского: «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно готовить его не для счастья, а для труда» [2. С. 313]. Надо научить детей трудиться и лишь потом ставить оценки за успехи. Ведь ребенок, по Ушинскому (говорит Сухомлинский), не имеет от природы душевной лени, но любит самостоятельную деятельность [2. С. 165].

Вместе с тем, труд для Сухомлинского – не просто панацея от безделья. Воспитательная роль труда не должна сводиться лишь к поискам средств предотвратить безделье школьника в свободное от учебы время. Уже с детства каждый должен искать дело своей жизни, труд на благо Отечества, – считает В.А. Сухомлинский. И цитирует К.Д. Ушинского: «если вы удачно выберете труд и вложите в него свою душу, счастье само вас отыщет» [3. С. 135]. Особую нравственную закалку характеру дает, по Сухомлинскому, воспитание другого человека, то есть общение в школе старших детей с младшими [4. С. 47].

Воспитание Сухомлинский понимает, прежде всего, как взаимосвязь между людьми: это и постоянное духовное общение учителя и ребенка [2. С. 28], и просто взаимная отдача сердечной доброты [4. С. 93]. Эмоциональной стороне общения, воспитанию сердца он придает особое значение, указывая, что чувство, по Ушинскому, есть «выражение человека», выражение его отношения к миру и любви к Отчизне [4, с. 190]. Сухомлинский советует педагогам не

спешить с осуждением бурной эмоциональной оценки окружающего, нередко свойственной юношеству: ведь за ней может скрываться непримиримость ко злу. «Припомним слова К.Д. Ушинского, - говорит он, – в огне юности вырабатывается характер человека» [2 С. 303]. Учить эмоциональному, равнодушному отношению к миру и людям, полагал Сухомлинский, надо с раннего детства. Этой цели служат, по его мнению, русские народные сказки в изложении Ушинского. Сказки – это воспитание сердца, которое идет через восприятие ребенком, вместе со смыслом, яркой эмоциональной окраски родного слова [2. С. 183]. Сказочные образы помогают малышам также чувствовать красоту родной земли – источник любви к Родине [2. С. 53].

Воспитание любви к родному слову – это краеугольный камень педагогики Сухомлинского, что свидетельствует о развитии им идеи народности воспитания в русле, проложенном К.Д. Ушинским. В научной литературе осмысление Сухомлинским этой стороны педагогической концепции Ушинского связывается с развитием детского мышления [5]. Нам представляются не менее значимыми и другие аспекты воспитания любви к родному слову, тесно связанные с идеей народности воспитания.

Высоко оценивая рассказы и стихи из «Родного слова» Ушинского, Сухомлинский с тревогой размышляет о «неуклюжих» стихотворениях, которыми изобилуют некоторые книги для чтения. Ведь сухие, канцелярские выражения, по его мнению, убивают, а не воспитывают любовь к родной речи [2. С. 94]. Родное слово – «не только обозначение вещи, но и аромат цветов, запах земли, музыка родных степей и лесов» [2. С. 61]. И знакомство с ним должно начинаться «у первоисточника вещей» – на природе, где Сухомлинский и проводил первые уроки родной речи с детьми, сочиняя вместе с ними стихи [2. С. 61]. Беседуя с детьми о природе, педагог обращался к их чувственно-эмоциональному восприятию, развивая наблюдательность и, вместе с тем, помогая словесно оформлять свои впечатления: «Что вы видите, дети? Что вас волнует, восхищает, удивляет?» [2. С. 94].

Овладение родной речью сопровождалось обучением основам музыкальной культуры, особенно произведений русских композиторов. Красота музыки, по его словам, имеет своим источником красоту родной природы; а вот стихийное, неорганизованное воздействие кино, радио, телевидения не способствует, а скорее вредит правильному эстетическому воспитанию. Сухомлинский подбирал для слушания немногочисленные мелодии (например, «Осеннюю песню» Чайковского), которые в ярких образах, понятных детям, передают то, что

они слышат вокруг себя: шелест листьев, журчание ручья. После прослушивания мелодий предлагал детям вслушиваться в тишину полей и, через сравнение, познавать красоту природы: «Мелодия помогает почувствовать неповторимую красоту того, что дети до сих пор не замечали в окружающей природе – тихого трепетания листьев на желтеющих дубах, аромата прозрачного воздуха, увядания ромашки на обочине дороги» [2. С. 75–76].

Паразитально, что Сухомлинскому удавалось пробудить эстетическое восприятие родного края именно среди детей простого народа, выросших в тяжелых послевоенных условиях. Это доказывает несостоятельность мнения тех критиков Ушинского, которые рекомендовали трогательные рассказы о природе только для городских школ, считая их неподходящими для крестьянских детей с их якобы более практическим мышлением [1. С. 40–43]. Сухомлинский развивает идею народности воспитания сельских детей как раз в направлении более тонкого ощущения красоты Родины.

Вместе с тем, Сухомлинский доказывает, что чтение Книги родной природы – не самоцель, не способ приятного времяпрепровождения. Он призывает не забывать мыслей Ушинского о том, что надо приучать ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность: «вы приготавливаете ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны» [2. С. 137]. Таким образом, в основе воспитания Сухомлинским любви к Родине лежит не только восхищение ее красотой, но и сознание своего долга перед нею. Назвав свою Павлышскую школу «школой радости», Сухомлинский не стремился увести ребенка от мрачных сторон человеческой жизни: пусть горе других людей входит в сердце ребенка. Жить в обществе – значит уметь поступиться своими радостями во имя благополучия других людей. Он стремился к тому, чтобы воспитанники узнали высшую радость – радость волнующих переживаний, вызванных заботой о человеке [2. С. 100].

По его мнению, школа должна открывать перед воспитанниками все источники, которые питают чувство патриотизма: от любви к своей семье, матери и отцу, соседям, родному селу и краю до восхищения величием своего государства и готовности к самопожертвованию ради Родины [2. С. 11]. На наш взгляд, в этом Сухомлинский предвосхищает дальнейшее развитие «педагогике среды» как важного компонента идеи народности воспитания – системы школьных мероприятий, направленных на улучшение и совершенствование взаи-

моотношений людей в тех социальных коллективах, которые непосредственно соприкасаются со школой.

Наконец, следует подчеркнуть, что воспитание школьников в духе народности в творчестве Сухомлинского, несомненно, несет на себе отпечаток деятельностного, динамического подхода к личности ребенка. Забота об интеллектуальном и эмоциональном развитии детей сопрягается во всех его педагогических начинаниях с развитием нравственно-волевого начала в ребенке, которое требует от него принятия самостоятельных решений в осуществлении добра на благо Родины.

Библиографический список

1. Люстрицкий, В.Ф. Очерк деятельности К.Д. Ушинского и его взгляд на общественное воспитание [Текст] /В.Ф. Люстрицкий. – Казань, 1882. – 43 с.
2. Сухомлинский, В.А. Избранные сочинения в 3-х томах. Т. 1 [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 558 с.
3. Сухомлинский, В.А. Избранные сочинения в 3-х томах. Т. 2 [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1980. – 383 с.
4. Сухомлинский, В.А. Избранные сочинения в 3-х томах. Т. 1 [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – 639 с.
5. Умрихина, Н.М. Преломление педагогическим персоналом Павлышской школы идеи К.Д. Ушинского о роли родного языка в развитии мышления младших школьников [Текст] /Н.М.Умрихина // В.А. Сухомлинский и школа наших дней: материалы научно-практической конференции в г. Нижневартовске (23–24 сент. 1998 г.) / под ред. И.И. Валеева и П.В. Конаныхина. – М., 1999. – С. 55–59.
6. Ушинский, К.Д. Избранные труды [Текст]: в 4 кн. Книга 1. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – М.: Дрофа, 2005. – 638 с.

УДК 373-043.5

© Л.Н. Данилова

Взаимодействие семьи и школы: зарубежный опыт

Родители – первые и главные педагоги для ребёнка, а потому школа должна привлекать их к активному участию в школьном педагогическом процессе. Различные исследования с 80-х гг. убедительно доказывают, что такое участие положительно влияет на образова-

242

тельные результаты детей. Родители, учителя и ученики заинтересованы в большем взаимодействии друг с другом. Однако часто проблема заключается в том, что они не видят возможностей такого сотрудничества, не знают, как его начать и к чему это приведёт. Проблема осложняется в случае этнических, возрастных и классовых различий между субъектами [2]. Последним крупным исследованием, доказавшим, что учебные достижения ребёнка зависят от особенностей семьи, стал нашумевший мониторинг PISA. Особенно наглядно этот вывод демонстрировал пример ФРГ: ни в одном другом индустриальном государстве успехи школьников не были так отчётливо обусловлены их социальным происхождением. Доля абитуриентов, чьи родители имеют высшее образование, в 4 раза больше, чем выходцев из остальных семей, т.е. уже сама биография родителей во многом определяет образовательную карьеру их ребёнка. Это происходит за счёт родительских ожиданий и стимулирования детей на учёбу, за счёт повышенных требований и контроля, а значит, школа и семья должны быть равноправными партнёрами, действовать целенаправленно, сообща и слаженно.

Охарактеризовать связи семьи и школы за рубежом помогает обзор различных форм родительского участия в жизни школьного коллектива. По содержанию все формы взаимодействия педагогов и родителей можно разделить на информационно-просветительскую; организационную; художественно-эстетическую; хозяйственно-трудовую; досуговую; профориентационную; спортивную. Для самих родителей первая из них наиболее значима, поскольку позволяет узнать интересные сведения о ребёнке, об условиях его обучения, а также предлагает возможности психолого-педагогического просвещения. Эти формы могут иметь устный и письменный характер общения: собрания, консультации, доклады, отчёты, электронные письма, телефонные звонки, газеты, бюллетени и многое другое. При этом все формы представляют важность и для педагогов, позволяя узнать что-либо о жизни детей вне школы, чтобы скорректировать индивидуальную работу. Организационная форма, когда родители привлекаются к управлению делами школы и класса, представляет собой взаимодействие сторон на паритетных началах, т.к. это взаимовыгодно и школе и семье. Сюда относятся различные типы родительских объединений. Остальные формы работы с родителями позволяют использовать их способности, знания и желание сотрудничать в помощь учителю и школе: родители могут вести кружки, приглашаться на занятия в рамках профориентации, участвовать в культурно-массовых мероприятиях и т.д. И здесь

уже именно школа больше заинтересована в сотрудничестве, поскольку, к примеру, привить интерес к профессии врача или научить играть на гитаре собственного ребёнка родители могут с раннего возраста и дома, а вот сделать это в отношении целой группы детей – это уже работа школы, которая способна привлечь таких родителей к педагогическому процессу.

Все формы связи школы и семьи по своему охвату можно разделить на 3 группы: индивидуальные, групповые и коллективные. Стоит охарактеризовать некоторые формы внутри этих групп.

Так, среди индивидуальных, куда входят визит учителя на дом, беседы и консультации, обращение к отдельным родителям с просьбой, помощь родителей детям в выполнении домашних заданий, особенно выделяются дни родителей. В ФРГ, Австрии, Нидерландах и в ряде других стран принято проводить персональные встречи с родителями в специально отведённый день (как правило, 1-2 раза в году). Эта форма работы позволяет родителям выяснить успеваемость и поведение ребёнка, побеседовать с педагогами. Она не имеет ничего общего с родительскими собраниями, т.к. встречи протекают один на один, а их содержание редко распространяется на организационные вопросы. Родителям через детей передаётся приглашение, где имеется список всех педагогов с указанием времени, когда они могут принять родителей. На разговор с одним учителем отводится около 15 минут.

Другая форма взаимодействия – переписка, модернизирующаяся в последнее время, переходя от обычных писем к электронным и к онлайн-коммуникации на сайтах школ. В наши дни школа берёт у родителей не только телефон, но и электронный адрес, чтобы информировать их о каких-то мероприятиях или трудностях, возникших у ребёнка. Переписка в сети даёт большие возможности, хотя и уступает телефонной связи. Телефонные звонки – обычная практика американской или австрийской школы, где секретарь звонит родителям, если их ребёнок не пришёл на занятия. В Голландии родители сами обязаны известить педагога о пропуске занятий, поскольку несут административную ответственность за посещение детьми начальной школы. Причина пропуска должна быть уважительной. Прогул двух учебных дней без уважительной причины влечёт за собой встречу родителей с муниципальным исполнителем и, скорее всего, штраф. Поэтому понятно, что при отсутствии ребёнка на занятиях или опозданиях учитель в тот же день связывается с семьёй.

К индивидуальным формам относится и отчёт об образовательных достижениях ребёнка. В Швеции, например, учитель вместе с учащимися разрабатывает индивидуальные учебные планы, где определяется форма обучения и ответственность учеников за результаты их учебы. В этом журнале успеваемости фиксируются поведение ученика, его способности, уровень достижений, отношения с одноклассниками, учебные дефициты и т.д. Эта информация открыта для школьника и обязательно обсуждается с ним и его родителями. Школы Англии и Уэльса хотя бы раз в году готовят письменные индивидуальные отчёты для родителей старшекласников. Он высылается на дом и содержит описание учебных достижений ребёнка по каждому предмету и виду деятельности, результаты экзаменов, общую характеристику развития, дату встречи с учителем для обсуждения отчёта.

Наконец, весьма продуктивным является присутствие родителей на уроках. Эта форма применяется во всех развитых странах, хотя и не является распространённой: у большинства родителей нет времени, претензий либо интереса к школьной жизни своего ребёнка. При этом установлено, что если инициатором визитов является школа, если она активна и доброжелательна в этом направлении и родителей приглашают не только в случае проблем, а для предоставления им большей информации об образовательном процессе ребёнка, то родители приходят на уроки охотно. Так, в школах Нью-Йорка, где поощряется присутствие родителей на занятиях, бывает, что устанавливается график посещений, поскольку таких желающих оказывается порой слишком много. В Японии школа, напротив, не проявляет особой инициативы в этом вопросе, но и не препятствует визитам. Здесь сложился особый материнский менталитет, и считается нормальным, если мама ученика чуть ли не ежемесячно посещает какой-нибудь из его уроков.

Из числа групповых форм (совет школы, родительские комнаты и родительские столы) следует особо остановиться на родительских объединениях (совет родителей, родительские ассоциации, группы и др.). Их статус неясен в большинстве стран, где не урегулирован в правовом порядке. Исторически такие объединения развиты в Англии, где родители могут входить в состав родительских советов, цель создания которых состоит в предоставлении семье больших возможностей влиять на школьную жизнь, выражать собственные требования и пожелания к педагогическому процессу [1]. В школах создаются также ассоциации учителей и родителей, позволяющие

последним поднимать и обсуждать интересующие их вопросы с педагогами (другая важнейшая функция заключается в сборе средств на школьные нужды). Школьные ассоциации объединяются в региональные, входящие в состав Национальной конфедерации ассоциаций учителей и родителей, которая лоббирует интересы родителей уже на уровне правительства. Развито родительское самоуправление и в Финляндии, где коммунальные власти признают, что родители и школа должны быть партнёрами. Местные родительские организации объединены в Союз родителей Финляндии. Он разрабатывает проекты взаимодействия семьи и школы, проводит тематические и индивидуальные консультации, занимается просвещением родителей, выпускает государственную газету «Вести родителей». В 2005 г. финские социологи опросили родителей на предмет удовлетворённости сотрудничеством школы и семьи и получили в целом положительные результаты. Большинство респондентов отмечали, что они довольны этим сотрудничеством. Среди педагогов показатели были ещё выше. Анализ выявил, что обе стороны извлекли только выгоду из своей кооперации, что не замедлило сказаться на результатах образовательного процесса учащихся.

Из коллективных форм (дни открытых дверей, семейные семинары, школьные мероприятия, издание школьной газеты, школьного альбома, бюллетеня, работа школьного сайта и т.д.) внимания заслуживают родительские вечера, как во многих странах принято называть родительские собрания. Это форма, противоположная родительским дням, призванная служить знакомству и сближению родителей либо организуемая для обсуждения какой-либо актуальной темы. Родительские вечера эффективны, когда требуется сообщить семьям одну и ту же информацию, как правило, в начале учебного года. Любопытно, что в некоторых странах, к примеру, в отдельных кантонах Швейцарии, участие в родительских вечерах обязательно. В Дании перед приёмом в школу такие вечера устраиваются в течение нескольких недель, и участие в них также обязательно. В отличие от российской школы, родительские собрания за рубежом часто организуются и проводятся самими родителями, а не классным руководителем.

Сотрудничество семьи и школы в образовании присутствует во всех развитых странах, отличается его характер, интенсивность, содержание и формы работы. В одних странах сложились крепкие традиции такой работы, другие только осваивают соответствующие методики. Родители выражают желание участвовать в школьной

жизни своего ребёнка, но пока, как показывает мировой опыт, не во всех странах и школах их желание находит поддержку и, тем более, стимулируется самой школой, хотя продуктивность сотрудничества зависит, прежде всего, от педагогов как специалистов в области образования. Педагогически грамотное обращение школы с этой инициативой способно привести к значительному усилению эффективности её работы.

Библиографический список

1. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании [Текст] / М. Фуллан. – М.: Просвещение, 2006.
2. PISA 2003: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung [Text] / M. Prenzel [u.a.]. – 2004.

УДК 159.922.8

© В.Н. Друзин

Теоретико-методологические основания педагогической профилактики игровой компьютерной аддикции подростков

Для определения особенностей, методов и форм осуществления работы по педагогической профилактике игровой компьютерной аддикции и создания на их основе системы такой деятельности необходимо рассмотреть теоретико - методологические основы осуществления подобного научного поиска. В данной статье мы постараемся обосновать методологические основы такого исследования, отличные от классических, существующих в практике решения данной проблемы. Специфика используемой нами методологии стала результатом объединения нескольких направлений науки, возможного при изучении игровой компьютерной аддикции. В современной практике решения данной проблемы доминируют психологические и медицинские подходы. Абстрагированное их применение, особенно к процессам профилактики, оказывается малоэффективным. На основании анализа современных подходов к изучению данного феномена можно выделить ряд проблем и недостатков в этих подходах.

Практические проблемы возникают, в первую очередь, при попытке построения системы профилактики на основе переноса существующих методов работы по профилактике и коррекции зависи-

мости от психоактивных веществ. Так, большинство программ профилактики компьютерных аддикций построены на модификации реабилитационных методик работы с наркотическими и алкоголическими аддикциями. Большинство специалистов используют программу «12 шагов» [8; 9] и когнитивно-поведенческую терапию [2; 4], нередко в сочетании с медикаментозным лечением [6; 14]. В реализации данных программ наблюдается явный уклон в сторону не предотвращения причин возникновения компьютерной аддикции, а устранения ее последствий, в силу чего снижается их продуктивность в реализации основной цели профилактики – предотвращение причин, вызывающих такое поведение. Поэтому нам представляется малоэффективным использование в профилактической работе наиболее распространенной сегодня формы – деятельности профилактических центров и клиник. Такая практика широко распространена в США, Канаде и в странах Восточной Азии [3; 5; 7]. Вследствие своей клинической направленности данные центры реализуют профилактическую и коррекционную работу в рамках медикаментозного лечения и психотерапии.

Из названных проблем в практике вытекают и теоретические, связанные, прежде всего, с недостаточной изученностью философско-теоретических основ компьютерной аддикции. Доминирующий сегодня подход, который рассматривает игровую аддикцию как составную часть интернет-аддикции, оказывается неприменимым к исследованию феномена в его целостности. Помимо этого, очевидна недостаточная теоретическая изученность феномена компьютерной аддикции, связанная с тем, что все ее исследования направлены, главным образом, на практическую работу по устранению последствий аддикции, а не на выявление ее первопричин.

Обозначенные проблемы в теории и практике требуют выбора новых методологических подходов, способных предложить их решение. Изучение компьютерной аддикции и ее профилактики зачастую использует лишь достижения психологии, что искусственно сужает возможности осуществления комплексной профилактической работы. Рассмотрение данного явления с педагогической точки зрения, на наш взгляд, позволяет значительно расширить понимание не только основ профилактики компьютерной аддикции, но и самого ее феномена. Помимо этого, если говорить о конкретно-методологическом уровне, профилактическая работа не может быть сводима только к методам психологической коррекции, необходимо использование комплекса социально-педагогических методов диагностики и устранения причин аддикции и способов ее профилактики.

В основе решения проблемы игровой компьютерной аддикции подростков и ее профилактики должен лежать, на наш взгляд, ряд методологических подходов к педагогическому исследованию. Рассмотрим отобранные с этой целью научные подходы и поясним целесообразность их применения.

Первым подходом, безусловно, является системный подход, зарекомендовавший себя как основной способ решения множества научных проблем. В современной аддиктологии данный подход широко применяется в исследовании психических процессов, лежащих в основе формирования аддиктивного поведения, свойств личности, способствующих его развитию, в разработке моделей профилактической и коррекционной работы и т.д. Несмотря на это, многие исследователи проблемы игровой компьютерной аддикции обходят стороной возможность применения данного подхода к анализу непосредственно компьютерной игры. Рассмотрение компьютерной игры как социальной системы, тем не менее, позволяет выделить основные элементы игры, которые могут способствовать развитию аддиктивного поведения. А применение системного подхода к исследованию процессов формирования аддиктивного поведения в подростковом возрасте помогает выявить те элементы в его системе, которые запускают данные механизмы при взаимодействии с компьютерной игрой.

В этой связи отметим необходимость использования системного подхода на диалектической основе, суть которой состоит в «рассмотрении объекта в напряженном равновесии, то есть через выделение в нем существенных противоречий как основы развития... через его разнокачественность» [12. С. 18]. Применительно к изучению компьютерной игры данный подход позволяет говорить о том, что одни и те же системные элементы компьютерных игр могут одновременно как провоцировать формирование аддиктивных моделей взаимодействия с ней, так и нет.

Логическим продолжением разрешения противоречий, развивающихся из данной позиции, является применение амбивалентного подхода к трактовке компьютерной игры. Сам термин «амбивалентность», впервые использованный Э. Блейером для изучения шизофрении [1], в педагогике появился сравнительно недавно [11]. Л.И. Новикова рассматривает ее как механизм интеграции исключаящих друг друга сторон – их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения, перехода между противоположными полюсами [13]. Такой переход может осуществляться двумя путями: инверсии и медиации. Для инверсии характерна абсолютизация одного

из полюсов при нивелировании другого. Медиация, в отличие от нее, ориентирована на поиск нового сложного и противоречивого смысла, преобразование противоположности полюсов в противоречие. Современные исследования феномена компьютерных игр зачастую абсолютизируют негативное их влияние на личность и здоровье подростка, не принимая во внимание обратную сторону, поэтому иногда даже серьезные научные исследования опускаются до уровня популистской и религиозной литературы [1]. Подход, основанный на медиации, на наш взгляд, позволяет определить как положительные, так и отрицательные стороны данной проблемы и является, на наш взгляд, наиболее объективным в раскрытии сущностей и механизмов, лежащих в основе взаимодействия подростка с компьютерной игрой.

Для понимания сущности исследуемого феномена важно также применение деятельностного подхода, предполагающего рассмотрение деятельности как явления, опосредующего все психические процессы и социальное развитие. Деятельность в таком контексте понимается в качестве преднамеренной активности человека, проявляемой в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. Применение данных положений позволяет рассматривать процесс взаимодействия с компьютерными играми как деятельность социально-обусловленную и социально значимую. Такой инновационный взгляд позволяет сместить область поиска первоочередных причин игровой компьютерной аддикции из сферы компьютерных игр в сферу социальной деятельности подростка. В совокупности с амбивалентным подходом деятельностный позволяет нам определить данные причины как нарушения процессов социальной деятельности подростка, определить модели адекватного аддиктивного социального взаимодействия с компьютерными играми. Исходя из этого, деятельностный подход также смещает способы профилактической деятельности из области отказа от взаимодействия с компьютерными играми в область коррекции механизмов данного взаимодействия, позволяя более точно определить цели профилактики.

Мы считаем, что применение рассмотренной нами методологии позволит осуществить инновационный взгляд на предмет исследования, уточнить понятие «профилактика игровой компьютерной аддикции». Избранная методология позволяет обосновать основные пути и принципы профилактики игровой компьютерной аддикции подростков, которые должны быть положены в основу создания сис-
250

темы педагогической профилактики игровой компьютерной аддикции.

Библиографический список

1. Bleuler, E. Die Ambivalenz [Text] / E. Bleuler // Festgabe zur Einweihung der Neubauten der Universität Zürich 18. IV. 1914. – Zürich: Schulthess & Co., 1914. – S. 95-106.

2. Caplan, S.E. Problematic Internet Use and Psychosocial Well-being: Development of a Theory-based Cognitive-Behavioral Measurement Instrument [Text] / S.E. Caplan // Computers in Human Behavior. – 2002. – V. 18, issue 5. – P. 553-575.

3. Chou, C., Hsiao, M.-C. Internet Addiction, Usage, Gratification, and Pleasure Experience: The Taiwan College Student's Case [Text] / C. Chou, M.-C. Hsiao // Computers and Education. – 2000. – V. 35, issue 1. – P. 65-80.

4. Davis, R.A. A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use [Text] / R.A. Davis // Computers in Human Behavior. – 2001. – V. 17, issue 2. – P. 187-195.

5. Gong, J. [etc.] Adolescent Addictive Internet Use and Drug Abuse in Wuhan, China [Text] / J. Gong, X. Chen, F. Li, J. Zeng, D. Zhou, Z. Wang // Addiction Research and Theory. – 2009. – V.17, issue 3. – P. 291-305.

6. Orzack, M.H. [etc.] An Ongoing Study of Group Treatment for Men Involved in Problematic Internet-Enabled Sexual Behavior [Text] / M.H. Orzack, J. Hennen, A.C. Voluse, D. Wolf // CyberPsychology and Behavior. – 2006. – V. 6, issue 3. – P. 348-360.

7. Orzack, M.H. [etc.] Comparative Study of the Abuse Liability of Alprazolam, Lorazepam, Diazepam, Methaqualone, and Placebo [Text] / M.H. Orzack, B. Beake, M. Bird, J.O. Cole, E. Dessain, L. Friedman, J. McEachern, // The International Journal of the Addictions. – 1998. – V. 23, issue 5. – P. 449-467.

8. Orzack, M.H., Orzack, D.S. Treatment of Computer Addicts with Complex Co-Morbid Psychiatric Disorders [Text] / M.H. Orzack, D.S. Orzack // CyberPsychology and Behavior. – 1999. – V. 2, issue 5. – P. 465-473.

9. Young, K.S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery [Text] / K.S. Young. – New York: John Wiley and Sons, 1998. – 248 p.

10. Абраменкова, В. Ребенок в «заэкране». Кромешный мир компьютерных игр [Текст] / В. Абраменкова. – М.: Лепта Книга, 2008. – 112 с.

11. Василькова, В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем [Текст] / В.В. Василькова. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.

12. Пригожин, А.И. Методы развития организаций [Текст] / А.И. Пригожин. – М.: Изд-во МЦФЭР, 2003. – 864 с.

13. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник научных статей [Текст] / под ред. Д.В. Григорьева. – Пермь: ПОИПКРО, 2001. – 128 с.

14. Ханьков, В.В. Рисполепт в лечении игровой зависимости [Текст] / В.В. Ханьков // Современные достижения наркологии: материалы конференции, посвященной 20-летию Национального научного центра наркологии. – М.: Радуга, 2005. – С. 107-108.

УДК 37.013

© *Е.О. Иванова*

Особенности процесса обучения в информационно-образовательной среде

Процесс обучения в информационно-образовательной среде направлен на создание опыта обращения с информацией, ее целесообразного применения, обеспечивающего саморазвитие и самореализацию учащихся. У них появляется возможность постигать не только специально отобранное для целей обучения содержание, в формировании которого они не принимали участие, но и знакомиться с интересующими темами, решать актуальные жизненные проблемы.

Информационно-образовательная среда – это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования [1]. Она представляет собой созданную субъектами процесса обучения интеграцию:

- информации на традиционных и электронных носителях;
- ИТК-технологий взаимодействия, включающих в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных;
- дидактико-методические комплексы [5].

К основным характеристикам информационно-образовательной среды, значимым для организации процесса обучения, можно отнести:

1. Открытость, которая обеспечивается за счет взаимодействия среды с информационно-образовательным пространством. Неограниченные ресурсы позволяют организовать вариативное обучение, отвечающее субъектным позициям и запросам всех участников образовательного процесса.

2. Целостность, т.е. внутреннее единство компонентов среды. За счет этого достигается целесообразная логика развертывания процесса обучения – постановка целей обучения, связанные с ними деятельность учителя (преподавания), деятельность учащихся (учение) и планируемый результат. Целостность возникает в результате сознательных действий субъектов педагогического процесса. Она конструируется с учетом инвариантного содержания учебного материала, оптимальных методов и способов обучения, способствующих достижению целей образования.

3. Полифункциональность, связанная с тем, что среда может быть и источником знаний и, одновременно, способствовать организации различных форм самостоятельной работы школьников.

На характеристики среды влияют совокупность личностных черт человека как субъекта деятельности, например: активность; осознанность; творческий подход к деятельности; целеустремленность; склонность к сотрудничеству, умение координировать свои усилия с усилиями других; обращенность к своим внутренним резервам, возможностям выбора индивидуальных средств осуществления деятельности.

Использование ресурсов информационно-образовательной среды позволяет обеспечить возможность выбора уровня и глубины изучения материала. Структуру, границы и содержательное наполнение среды задают ее субъекты (конкретный ученик, учебная группа, конкретный учитель).

Выстраивание информационно-образовательной среды связано с индивидуальной образовательной траекторией ученика, в которую включены:

- проект, опирающийся на осознанные цели, задачи и смысл деятельности;
- необходимые ресурсы (внутренние и внешние);
- содержательный образовательный результат.

Таким образом, это маршрут индивидуальной познавательной деятельности учащихся, осуществляемой в конкретных условиях, связанный с использованием определенных ресурсов и направленный на получение уникального образовательного продукта. Образовательные продукты могут быть интеллектуальными (знания), практическими (освоенные способы деятельности), материальными (результаты деятельности). Продукт – всегда комплексный итог деятельности ученика, который обладает качеством субъектности, т.е. отвечает личностным особенностям школьника.

Целью обучения в условиях информационно-образовательной среды становится развитие умений самостоятельного приобретения и применения знаний в соответствии с личностными целями и потребностями, решение актуальных для учащихся проблем. Наличие информационно-образовательной среды вносит коррективы в деятельность всех участников процесса обучения. Учитель предстает как организатор педагогической поддержки в ходе образовательного процесса: при определении целей обучения, выборе соответствующего учебного материала и методов обучения, решении проблем, оценке достигнутых результатов; как тьютор. Процесс обучения планируется, организуется и направляется учителем в результате совместной деятельности с учащимся в соответствии с содержанием образования, личностным опытом, познавательными интересами и потребностями учеников. Предпочтение отдается методам обучения, направленным на освоение универсальных способов деятельности (познавательной, ценностно-ориентационной, практической, коммуникативной), на «открытие» знаний и объяснение явлений. Ученик же выступает как создатель новой информации в результате продуктивной деятельности, основывающейся на личностном опыте.

Современные информационные технологии позволяют активно вовлекать учащихся в процесс обучения, дают им возможность управлять процессом собственного образования. Тем самым обеспечивается развитие учащихся, их критического мышления, готовности к самосовершенствованию и самообучению на протяжении всей жизни, способности эффективно интерпретировать меняющиеся ситуации и адаптироваться к ним, поэтапно менять первоначально сформированную структуру знаний. У школьников формируется собственная система знаний, способов деятельности и отношений к окружающему миру.

Процесс обучения опирается на интерактивное взаимодействие учащихся и содержания образования, позволяя школьнику осу-

ществлять самоконтроль и самооценку в его познавательном продвижении. Использование информационно-телекоммуникационных технологий к существовавшей веками коммуникации субъект↔субъект добавляет взаимодействие на уровне субъект↔интерактивная мультимедийная программа.

Помимо коммуникации в своем классе, учебной группе, со своими педагогами, учащийся может обсуждать индивидуальные достижения и проблемы с удаленными субъектами на форумах, в чатах. Общение требует сформулированного вопроса или собственной позиции по проблеме. Это не персонифицированное общение, так как о виртуальном собеседнике ничего не известно.

По мнению учителей, информационно-образовательная среда позволяет в процессе обучения:

- стереть границы (преодолеть провинциальность) за счет доступа к информации; доступа в лучшие библиотеки, музеи; возможности слушать лекции ведущих ученых и задавать им вопросы; учиться в виртуальных школах, принимать участие в олимпиадах;

- увеличить возможности выбора средств, форм и темпа изучения образовательных областей;

- повысить интерес школьников к изучаемым предметам за счет наглядности, занимательности, интерактивной формы представления учебного материала, усиления межпредметных связей;

- совершенствовать научную организацию учебного труда;

- усилить мотивацию самостоятельного обучения, развития критического мышления;

- активнее использовать методы взаимообучения (обсуждение предметов в сети при помощи интернет-конференций, на форумах, в чатах, оперативное получение подсказок);

- раскрывать способности и интересы учеников;

- развивать инициативу школьников;

- знакомиться с широким кругом актуальных проблем действительности;

- осуществлять подготовку к жизни в условиях информационного общества, создавать установку на непрерывное образование в течение жизни;

- использовать бесплатные образовательные ресурсы и эвристические программы информационно-образовательного пространства [2. С. 93-94].

Оперативной группой SCOUNL (Society of College, National and Universities Libraries, Общество библиотек, колледжей, нацио-

нальных и университетских библиотек) выделены семь основных типов информационных умений [4], необходимых для успешной деятельности в информационной среде:

1. Осознавать потребность в информации.

2. Определять, каким образом можно восполнить «пробел» в информации:

- благодаря знанию соответствующих видов ресурсов (печатных и цифровых);
- благодаря отбору ресурсов, адекватных стоящей задаче;
- благодаря способности понимать те условия, которые влияют на доступность источников условия.

3. Конструировать стратегии обнаружения информации:

- четко осознавать, какую информацию следует обнаружить;
- разрабатывать систематические методы, подходящие для удовлетворения этого требования;
- понимать принципы конструирования и создания баз данных.

4. Искать и получать доступ к информации:

- разрабатывать соответствующие техники поиска;
- использовать коммуникативные и информационные технологии, включая международные академические сети;
- использовать соответствующие библиографические и аннотационные службы, индексы цитирования и базы данных;
- использовать методы повышения осведомленности, быть в курсе современных данных.

5. Сравнивать и оценивать информацию, полученную из разных источников:

- понимать, что информация может быть представлена предвзято, осознавать значение научных авторитетов;
- иметь представление о процессе реферирования научных публикаций;
- знать способы извлечения требуемой информации из информационного пространства.

6. Организовывать, применять и передавать информацию различными способами, в соответствии с существующей ситуацией:

- создавать библиографические ссылки;
- создавать личную библиографическую систему;
- применять информацию для решения насущных проблем;
- эффективно передавать информацию с помощью соответствующих посредников;

- знать о проблемах авторских прав и плагиата.

7. Синтезировать и собирать существующую информацию, создавая на ее основе новое знание.

Эти умения дополняют список базовых информационных компетенций, формируемых в процессе обучения.

Процесс обучения в информационно-образовательной среде связан с реализацией двух групп дидактических условий, которые в совокупности обеспечивают его эффективность.

Первая группа условий является более общей. Она определяет сущностные черты рассматриваемого процесса обучения:

- опора на субъектный опыт учащихся;
- использование открытых (с неопределенным заранее результатом) и закрытых (с заранее запланированным ответом) учебных заданий;

- использование практикоориентированных ситуаций как для постановки проблемы (введение в задание), так и для ее непосредственного решения;

- организация деятельности школьников в информационно-образовательном пространстве с целью выработки умений работы в условиях неопределенности. Большинство реальных жизненных ситуаций содержат неопределенность в том или ином виде. Это может быть неопределенность целей (отражается при постановке задачи при выборе отдельных критериев или всего полезного эффекта); неопределенность среды (неопределенность знаний об окружающей действительности и факторах, действующих в данном явлении); неопределенность действий партнера.

Вторая группа условий может быть реализована только при выполнении условий первой группы:

- преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся;

- использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности в различных сочетаниях;

- возможность создания учениками собственного индивидуального образовательного продукта. Это может быть свой способ решения, свое видение проблемы и т.д. Он не обязательно будет оптимальным. Ученик должен иметь право на ошибку!

- целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии учеников;

- использование технологий, позволяющих организовать внутреннюю, то есть субъектную оценку деятельности учеников;

- организация презентаций и защиты своих познавательных результатов, достижений.

Эффективными для организации обучения в информационно-образовательной среде являются методы и технологии обучения, направленные на приобретение опыта обращения со знаниями, их целесообразного применения. Такой подход повышает вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. В результате может быть сформирована совокупность аксиологических предпочтений, включающая когнитивный и эмоционально-ценностный аспект отношений субъектов друг к другу, к своей деятельности (в том числе познавательной), ответственность за свои поступки и многое другое. На одно из первых мест выходят личностные качества, позволяющие человеку быть успешными в обществе. С этой точки зрения, преимуществами активных, а также групповых и коллективных методов обучения являются:

- развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии, понимания других людей и их потребностей;
- приоритетное внимание к развитию умений сотрудничества, а не конкуренции;
- обеспечение возможности для учащихся-членов группы и их учителей признавать и ценить умения других, тем самым, получая подтверждение чувства собственного достоинства;
- развитие умений слушания и коммуникации;
- поощрение новаторства и творчества.

Как видно из изложенного выше, ученик при обучении в информационно-образовательной среде предстает как активный субъект, имеющий собственную цель деятельности. Происходит переориентация обучение с конечного результата на процесс оперирования информацией, осознания способов деятельности и значимости для школьника самого процесса учения, то есть на первый план выходят смыслы и мотивы учебной деятельности. Для учителя объектом управления становится не ученик, а целостная учебная ситуация; цель такого управления состоит в развитии сущностных сил ученика и предупреждения тупиков развития, что предполагает демократический, поощряющий стиль руководства, поддержку личной инициати-

вы ученика: открытость личности учителя, установка на сотрудничество.

При организации процесса обучения в информационно-образовательной среде необходимо учитывать и специфические негативные последствия, возникающие из-за легкости получения информации, из-за возможности немедленно и образно увидеть результаты своих действий.

Одной из наиболее серьезных проблем является заимствование и использование учениками информации без ее осознания. Богатейшие коллекции рефератов, дипломов, курсовых работ позволяют получить без особого усилия «ответ» на любой вопрос. Задачей учителя является не опознание таких работ, а организация процесса обучения с опорой на существующие интернет-ресурсы. Уже сейчас существуют эффективные методы и приемы работы с готовой информацией. Их использование способствует развитию умений работы с информацией, позволяет реализовать принцип сознательности обучения.

Другими, не менее существенными проблемами становятся формирование сетевого «квази-языка», слабая способность к концентрации внимания, неспособность к эмпатии (сопереживанию), неустойчивое самосознание, недостаточное развитие абстрактных представлений и многое другое. Эти проблемы еще требуют своего изучения и решения. Однако уже сейчас ясно, что процесс обучения в информационно-образовательной среде обладает значительными возможностями по повышению эффективности образования.

По результатам социологических опросов [4] среди участников образовательного процесса наблюдается закономерный рост интереса к использованию средств ИТК-технологий, понимание новых образовательных возможностей. Эффективность обучения, осуществляемого в информационно-образовательном пространстве и среде, предполагает новый взгляд как на содержание, так и на процесс обучения.

Библиографический список

1. Ильченко, О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: (на примере подготовки специалистов с высшим образованием): автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Ильченко; Центр креативной. педагоги-

ки Московской государственной технологической академии. – М., 2002. – 22 с.

2. Макотрова, Г.В. Интернет-технологии в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов: учебное пособие для студентов педагогических специальностей /под общ. ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.– 248 с.

3. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: ООО «РИТМ», 2005, 320 с.

4. Собкин, В.С., Адамчук, Д.В. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? / В.С. Собкин и др. – М.: Институт социологии образования РАО, 2008. – 159 с.

5. Солдаткин, В.И. Информационно-образовательная среда открытого образования // Всероссийская научно-методическая конференция Телематика 2002. – Санкт-Петербург, 2002. – http://tm.ifmo.ru/db/doc/get_thes.php?id=22

УДК 378:355-052

© В.В. Капралов

Инициативность как качество курсанта в представлении преподавателей военных вузов

Современная политическая и социально-экономическая ситуация в стране и мире требует от каждого человека новых нестандартных вариантов построения своей жизни. Сегодня нужна яркая, энергичная личность, хорошо образованная, с позитивным взглядом на жизнь, готовая к саморазвитию, к проявлению инициативы, способная брать ответственность на себя. Инициатива, нацеленная на результат, – это важная составляющая инновационного поведения человека.

Актуальность развития инициативы отмечали в своих трудах и Я.А. Коменский, и К.Д. Ушинский, а также учёные и педагогипрактики начала XX века – М.И. Вайсфельд, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.М. Макаренко, С.Т. Шацкий. Они считали инициативность важной составляющей нравственно-волевых качеств.

В современной психологической, философской, педагогической литературе можно выявить три тенденции в понимании сущности инициативности. Согласно первой, инициативность является ин-

260

теллектуальным свойством личности, выражающимся в творчестве, способности к поиску новых задач, проблем, способов действия. Другая тенденция заключается в рассмотрении инициативности как волевого качества личности. Представители третьей тенденции рассматривают инициативность как интегральное образование личности, включающее волевые, интеллектуальные, эмоциональные и моральные компоненты.

На основе подробного анализа теоретических подходов к изучению понятия инициативности нами было проведено исследование, целью которого являлось получение информации о взглядах преподавателей военного вуза на сущность понятия инициативность в целом и инициативности как качества курсантов, в частности. Исследование проводилось в феврале 2011 года на базе Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны. Выборка составила 30 человек. Преподавателям училища предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Что такое инициативность? Какие черты, по Вашему мнению, определяют ее характер?

2. Каковы признаки проявления инициативности курсантов (как в учебной, так и внеучебной деятельности)?

3. Как Вы оцениваете уровень развития инициативности курсантов, которые обучаются в настоящее время:

- высокий;
- скорее, высокий, чем низкий;
- средний;
- скорее, низкий, чем высокий;
- низкий.

4. Какие методы для стимулирования инициативности Вы применяете на занятиях?

5. Какие особенности системы обучения в военном вузе, на Ваш взгляд, могут препятствовать развитию инициативности?

В результате исследования были получены следующие данные.

Понятие инициативности. Практически все преподаватели, определяя понятие инициативность, перечисляли качества, через которые она проявляется.

Наиболее популярный ответ – наличие у курсантов положительной мотивации к освоению профессиональной деятельности. К этой группе ответов относятся такие, как стремление к новым знаниям

ям, желание учиться, внутреннее побуждение к новым формам деятельности и т.д. Этого мнения придерживаются 40 % преподавателей.

На втором месте по популярности (25 %) такие качества, как умение достигать поставленной цели, активность, самостоятельность.

Третье место занимают креативность, способность неординарно мыслить, нестандартно подходить к решению задач – 20 % преподавателей упоминают эти качества.

Также были названы: трудолюбие – 15 %, целеустремленность – 15 %, лидерство – 10 %, коммуникабельность – 10 %, преданность Родине – 5 %, высокие умственные способности – 5 %.

Особо следует отметить, что 30 % опрошенных преподавателей отказались отвечать на данный вопрос, порекомендовав «обратиться к словарю». Возможно, в этом проявилось негативное отношение к исследованию.

Анализируя ответы преподавателей о понятии инициативности и чертах ее проявления, можно согласиться с ними в том, что такие качества, как самостоятельность, активность, креативность, тесно связаны с инициативностью. Это дает основание считать наличие мотивации к деятельности базой, на основе которой проявляется инициативность, если она есть, либо почвой, на которой возможно развитие и формирование инициативности.

Обратимся к признакам проявления инициативности у курсантов.

В ответах на данный вопрос выделились следующие тенденции. Большинство преподавателей (70 %) в качестве основного признака выделяют активную позицию курсанта на занятии (желание верно ответить, частые выступления, участие в научной работе, общение с преподавателем).

На втором месте – работа курсанта над самосовершенствованием (самообразование, самореализация, самовоспитание), что также связано с самостоятельностью (20 %).

Кроме того, 15 % преподавателей ответили, что таких признаков нет (предполагается негативное отношение к опросу).

Анализ ответов показал, что преподаватели перечисляют признаки, проявляющиеся только в учебной деятельности, совсем не затрагивая внеучебную сторону. Нет упоминаний об особенностях общения с преподавателем вне занятий, о гибкости поведения, умении оценивать ситуацию и т.д.

Уровень развития инициативности курсантов преподаватели оценили следующим образом:

60 % – низкий и ниже среднего;

35 % – средний;

5 % – высокий.

Такая оценка еще раз подтверждает необходимость создания организационно-педагогических условий для формирования инициативности курсантов.

Перейдем к методам обучения, стимулирующим развитие инициативности курсантов.

Наиболее популярными оказались следующие ответы:

– стимулирование самостоятельности и активности поощрением (хорошая оценка, одобрение) – 50 % преподавателей;

– «проблемное обучение» (цитата) – 30 % преподавателей;

– дополнительные знания (сверх программы) – 30 % преподавателей;

– «согласно руководящим документам» – 25 % преподавателей;

– установление связи между теоретическими знаниями и их применением на практике – 15 % преподавателей;

– личный пример – 5 % преподавателей.

Исходя из полученных данных, можно сказать следующее. Большинство преподавателей стимулируют проявление инициативности поощрением, и чаще всего - моральным. Несмотря на это, опыт (и личный в том числе) показывает, что значимо и материальное поощрение, которое также должно применяться. Имеется в виду не только денежное вознаграждение, но и другие формы поощрения, например, предоставление курсантам дополнительного свободного времени. К сожалению, имеющаяся система поощрений, при которой инициативный, отлично успевающий курсант освобождается от зачета, используется не всеми преподавателями.

Следующий популярный ответ – «проблемное обучение». Развернутого объяснения мало кто из преподавателей дал, осталось невыясненным, какие конкретно методы, формы проблемного обучения преподаватели применяют. Однако значительное число преподавателей готовы и стремятся дать знания сверх учебной программы, а также способны показать обучающимся, как применять знания на практике.

Ответ «согласно руководящим документам», похоже, свидетельствует об отсутствии инициативности у самих преподавателей.

На основании вышеизложенного можно сказать, что стремление развить такое качество курсантов, как инициативность, в целом

у преподавателей присутствует, но не хватает системного представления о способах его развития.

Обратимся к особенностям системы обучения в военном вузе, препятствующим развитию инициативности. Недостатки в учебном процессе в военном вузе трудно не заметить, но все же представляет интерес мнение непосредственно самих преподавателей. Приведем наиболее популярные ответы:

- система взаимоотношений в армии («инициатива наказуема», «единоначалие») – 60 % преподавателей;
- организация обучения и проживания (казарменный режим, однообразие задач, недостаточное время на самостоятельное обучение, ограничение в доступе информации) – 40 % преподавателей;
- негативное влияние коллектива – 20 % преподавателей;
- уровень подготовки преподавательского состава и командиров подразделений – 5 % преподавателей.

Анализ ответов показывает, что все эти факторы влияют на проявление инициативности, но не исключают ее. Порадовал ответ об уровне подготовки преподавателей – хотя бы у 5 % опрошиваемых есть самокритичное отношение к себе. Наличие же препятствий не только «подстегивает» инициативного человека в процессе достижения поставленной им цели, но и заставляет его быть более гибким и вариативным в поведении.

Таким образом, получены и проанализированы данные о понимании преподавателями военного вуза понятия «инициативность» – ее признаков, методов развития, возможных препятствий в военной системе. Все сказанное выше позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство преподавателей базой для формирования инициативности будущего офицера считают мотивацию к учению, а также его самостоятельность, активность, креативность.

2. Проявление инициативности курсантов наблюдается преподавателями в основном в учебной деятельности (на занятиях) и поощряется, как правило, устно, что не всегда эффективно. Следовательно, возникает необходимость в разработке средств материального стимулирования.

3. Методы и формы организации обучения, способствующие развитию инициативности, преподаватели не конкретизируют, хотя имеют желание развивать инициативность курсантов.

4. Основными затруднениями в формировании инициативности курсантов преподаватели считают систему взаимоотношений в армии, казарменный быт, влияние коллектива.

Также исследование выявило определенную группу преподавателей, негативно относящихся к подобного рода исследованиям и, возможно, проявляющих формальный подход к работе. При этом самокритичность проявили всего лишь 5 % преподавателей.

В заключение хочется привести определение инициативности офицера, данное одним из опрошиваемых преподавателей: «Инициативность – это стремление более качественно и рационально выполнить поставленную задачу. Проявление инициативности возможно везде, важно уметь верно оценить ситуацию и подстроиться под нее».

УДК 37.014;37.06

© *Е.Н. Корсикова*

Влияние личности педагога-психолога на деятельность образовательного учреждения в представлениях студентов-заочников психологических специальностей

Подобно признанию значительности роли личности в истории, личность педагога является важным фактором, способствующим или препятствующим реализации образовательного процесса. История педагогики содержит немало число примеров деятельности педагогов, сумевших раскрыть творческие силы и способности своих учеников. В настоящее время перед системой образования РФ стоит задача опережающего развития, реализация которой на функциональном уровне осуществляется педагогическими работниками. И вновь актуальным и значимым становится вопрос о личности педагога и ее влиянии на становление, воспитание и развитие обучающихся.

Среди структурных подразделений образовательного учреждения особое место занимает служба практической психологии (далее СПП), которая призвана обеспечить психологическое сопровождение образовательного процесса с учетом интересов и потребностей обучающихся. Психологи СПП взаимодействуют со всеми участниками педагогического процесса, осуществляя многоаспектную деятельность. Следовательно, личность психолога может выступать как фактор развития субъектов образовательного процесса и учреждения в целом.

Уже на этапе профессиональной подготовки психологов СПП важно формировать у студентов адекватные представления о лично-

стной составляющей их будущей деятельности. Рассмотрим, каковы представления студентов-заочников психологических специальностей о влиянии личности психолога на развитие образовательного учреждения и отдельные аспекты профессиональной деятельности педагога-психолога. Изучение данной категории студентов обусловлено тем, что студенты заочной формы обучения, как правило, имеют больший жизненный опыт по сравнению со студентами очной формы обучения, а также осознаннее выбирают получаемую профессию.

На первом этапе исследования на основе анализа функциональных обязанностей педагогов-психологов были выявлены задачи, основные направления деятельности и клиенты СПП образовательного учреждения.

СПП является структурным элементом воспитательной системы образовательного учреждения. Помимо учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении осуществляются следующие направления работы: управление образовательным учреждением; финансово-экономическая и хозяйственная деятельность; научно-методическая работа.

В региональной системе образования СПП образовательных учреждений решают следующие задачи: психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса; психологическое сопровождение перехода на новый образовательный уровень; психологическое сопровождение на новом этапе обучения; участие в деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся; психологическое сопровождение детей, имеющих особые образовательные потребности; психологическое сопровождение социализации и развития личности обучающихся; психологическое сопровождение профессионального самоопределения, предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Данные задачи реализуются посредством традиционных и инновационных направлений деятельности СПП: психологическое просвещение, психологическая профилактика; психологическая диагностика; психологическая коррекция и развитие; психологическое консультирование; социально-психологическое проектирование; социально-психологическая экспертиза; социально-психологический мониторинг; проектирование и планирование педагогом-психологом собственной деятельности; работа по повышению квалификации, информационно-методическая работа.

В образовательном учреждении педагоги-психологи взаимодействуют со всеми участниками образовательного процесса: детьми,

их родителями (законными представителями), педагогами, администрацией, членами профессионального сообщества (психологами).

В соответствии с выявленными направлениями деятельности образовательного учреждения, задачами, направлениями деятельности и субъектами взаимодействия СПП была разработана анкета, позволяющая выявить представления респондентов о влиянии личности психолога на указанные аспекты.

Исследование проводилось в течение двух лет на базе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д.Ушинского». В нем приняли участие 104 студента факультета социального управления – 10 мужчин и 92 женщины (2 респондентов не указали свою гендерную принадлежность) в возрасте от 17 до 45 лет. 26% респондентов имеют стаж педагогической деятельности, в то же время опыт работы психологом есть только у 2% участников анкетирования. Таким образом, представления студентов-заочников о влиянии личности психолога на развитие образовательного учреждения главным образом основываются на их собственном жизненном и клиентском опыте, а также информации, полученной в ходе обучения в университете.

Анализ результатов исследования показывает: 33% респондентов считают, что личность психолога значительно влияет на деятельность образовательного учреждения в целом, 58% дали ответ «скорее влияет», 8% - «скорее не влияет», 2% - «не влияет вообще». Мнение респондентов разделилось по вопросу влияния личности психолога на управление образовательным учреждением: 8% считает это влияние значительным; еще 42% указывает «скорее влияет». Однако другая половина респондентов дает противоположные ответы - 33% утверждают «скорее не влияет» и еще 14% - «не влияет вообще», 4% затруднились ответить на этот вопрос. Большинство опрошенных (83%) сошлись во мнении о том, что личность психолога не влияет на финансово-экономическую и хозяйственную деятельность образовательного учреждения.

35% опрошенных отметили, что личность психолога значительно влияет на методическую работу в образовательном учреждении, еще 60% сочли влияние значительным. 85% респондентов также указали, что личность психолога оказывает влияние на качество образования обучающихся. 96% считают, что личность психолога влияет на психологическое сопровождение образовательного процесса.

В ходе исследования респондентам предлагалось указать 5 положительных качеств, которые наиболее важны для психолога СПП: их составили ответственность (54%), компетентность (52%), коммуникабельность (48%), деликатность, тактичность (37%), стрессоустойчивость (19%), уверенность (15%), терпение, доброжелательность, уравновешенность (по 14%). Были также выделены качества, недопустимые при работе психологом СПП: агрессивность (44%), равнодушие, некомпетентность (по 31%), жестокость, цинизм, эгоизм (по 23%), раздражительность (22%), негативизм (21%), лживость (17%), грубость, лицемерие (по 14%).

Далее были выявлены качества личности психолога, необходимые для успешного решения задач профессиональной деятельности:

- для психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса нужны компетентность (35%), ответственность (23%), коммуникабельность (21%), целеустремленность (10%);

- для психологического сопровождения перехода на новый образовательный уровень необходимы ответственность (23%), компетентность (19%), креативность (14%);

- для психологического сопровождения адаптации на новом этапе обучения требуются компетентность (23%), деликатность (21%), коммуникабельность (12%), гибкость (10%), внимательность (10%);

- для участия в деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся понадобятся компетентность (17%), ответственность (15%), активность (14%), коммуникабельность, деликатность (по 12%);

- психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями требует от психолога гибкости, компетентности, терпения (по 21%), креативности (19%), деликатности (12%), справедливости (10%);

- для психологического сопровождения социализации и развития личности обучающихся необходимы компетентность (23%), коммуникабельность, деликатность (по 15%), ответственность, гибкость (по 14%), активность (12%), коммуникабельность (17%), целеустремленность, терпение (по 10%);

- психологическое сопровождение профессионального самоопределения, предпрофильной подготовки и профильного обучения требует от психолога компетентности (23%), коммуникабельно-

сти (21%), активности (19%), ответственности (14%), честности, заинтересованности (по 12%), адекватности (10%).

Таким образом, общими для решения большинства задач являются следующие качества: ответственность, компетентность, коммуникабельность. Однако в зависимости от задачи набор личных профессионально значимых качеств психолога может варьироваться.

Анализ полученных данных позволил выявить качества, необходимые психологу в реализации основных направлений деятельности:

- для психологического просвещения: компетентность (39%), креативность (15%), целеустремленность, ответственность, активность, стремление к обучению (по 10%);

- для психологической профилактики: компетентность (17%), активность, гибкость (по 14%), коммуникабельность (12%), ответственность, деликатность (по 10%);

- для психологической диагностики: компетентность (27%), ответственность (14%), адекватность (10%);

- для психологической коррекции и развития: ответственность (25%), терпение (21%), компетентность (17%), деликатность (15%);

- для психологического консультирования: коммуникабельность (23%), компетентность (17%), тактичность (17%), честность (14%), эмпатия (12%);

- для социально-психологического проектирования: креативность, компетентность (по 15%), ответственность, целеустремленность (по 14%), коммуникабельность (12%), адекватность (10%);

- для социально-психологической экспертизы: компетентность (27%), ответственность (19%), справедливость (14%), честность (12%), адекватность (10%);

- для социально-психологического мониторинга: компетентность (27%), честность (21%), терпение (19%), адекватность, коммуникабельность (по 10%);

- для проектирования и планирования педагогом-психологом собственной деятельности: ответственность, креативность, коммуникабельность (по 17%), целеустремленность (14%), адекватность (10%);

- для деятельности по повышению квалификации: ответственность, стремление к самосовершенствованию (21%), целеустремленность (14%), трудолюбие (12%).

– для информационно-методической работы: компетентность (17%), ответственность (14%), коммуникабельность, целеустремленность (по 10 %).

Анализ значимых качеств психолога СПП по направлениям деятельности также позволяет выделить общие качества, такие как ответственность, коммуникабельность, компетентность. Однако каждое из направлений требует и других качеств для их успешной реализации.

Спектр качеств личности психолога для взаимодействия с субъектами образовательного процесса различен:

при работе с администрацией наиболее приемлемы:

– компетентность (19%), коммуникабельность (17%), лидерство, харизматичность (12%), пунктуальность, тактичность (по 8%);

– для взаимодействия с педагогами необходимы коммуникабельность (44%), деликатность и компетентность (по 10%);

– общение с родителями (законными представителями) требует от педагога-психолога деликатности (29%), коммуникабельности (21%), компетентности (15%), честности и терпения (по 10%);

– взаимодействие психолога с обучающимися (воспитанниками) предполагает наличие таких качеств личности, как компетентность (10%), коммуникабельность, терпение (по 14%), эмпатия, креативность (по 12%);

– спектр качеств психолога для общения в профессиональном сообществе несколько шире и включает компетентность (37%), коммуникабельность (29%), лидерство, ответственность, доброжелательность (по 10%), пунктуальность, честность (по 8%).

Анализ наиболее значимых качеств личности педагога-психолога показывает, что наряду с ответственностью, коммуникабельностью и компетентностью к ним добавляются тактичность, честность и креативность.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что у студентов-заочников сформированы представления о существовании комплекса универсальных качеств личности, способствующих осуществлению педагогом-психологом профессиональной деятельности и развитию образовательного учреждения в целом. Однако спектр личностных качеств педагога-психолога для решения конкретных задач и реализации направлений деятельности СПП может и должен варьироваться, обеспечивая их более эффективную реализацию.

Результаты исследования могут быть использованы при подготовке студентов психологических специальностей в учебных курсах «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Педагогическая психология», «Психологическая служба в образовании».

Библиографический список

1. Методические рекомендации по организации и содержанию деятельности психологической службы в дошкольных образовательных учреждениях [Текст] /авт.-сост. Е.В. Коточигова, Т.Г.Киселева / под ред. О.Л.Бахановой, И.В. Кузнецовой. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2007. – 32 с.

2. Служба практической психологии образования: нормативно-правовой аспект. Вопросы и ответы [Текст] / сост. О.И.Бадуркина, О.Н.Кашеева; под ред. И.В.Кузнецовой. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2008. – 75 с.

УДК 37.018

© Т.В. Негода

Аудиовизуальное творчество как компонент педагогического мастерства

Сегодня образование претерпевает очередное реформирование, что влечет за собой трансформацию требований к педагогу. Какие бы реформы ни проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Именно он будет реализовывать инновации в школе. «Нужно не бояться и, главное, творить такое образование, которое вновь бы помогло нашим детям и нам самим увидеть, как действовать в неопределенных ситуациях» [1. С. 4].

В практике школьного учителя активно используются различные виды аудиовизуальной информации. В образовании всегда применялась наглядность, причем ее представление зависело от технических и технологических возможностей того времени, в которое она создавалась. Так, ещё на заре появления черно-белого кино его пытались приспособить к задачам школьного образования. Затем постепенно создавались учебные фильмы, которые решали конкретные дидактические задачи в рамках преподаваемого предмета. Важно отметить, что под учебные фильмы разрабатывались методические ре-

комендации. Для включения учебного фильма в образовательный процесс педагог должен был владеть навыками обслуживания аппаратуры для демонстрации фильмов. По разным причинам применение учебных фильмов на сегодня практически сошло на нет. Из-за особенностей трансляции образовательные телепередачи были еще менее востребованы в непосредственной образовательной деятельности. Постоянное совершенствование ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) требует от педагога совершенно иных подходов к наглядности, в частности, к аудиовизуальной. «Аудиовизуальное охватывает обширную область звукозрительных феноменов всего «видимо – слышимого», произведенного человеком. Как правило, важным отличительным признаком аудиовизуального полагается непременно использование новых технологий в процессе фиксации, продуцирования, распространения и пользования этого продукта» [2. С. 45]. «При использовании обозначения «аудиовизуальное» имеют в виду искусственно созданные объекты, в которых осмысленно объединены звук и изображение, предназначенные для тиражирования, трансляции, распространения на различных носителях и по разным каналам»[3. С. 3].

Аудиовизуальные технологии позволяют в значительной мере расширить творческий подход в применении принципа наглядности. Результаты аудиовизуального творчества педагога проявляются в различных компонентах педагогической деятельности. Так, Н.В. Кузьмина в своих исследованиях педагогической деятельности выделяет 4 функциональных компонента: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный. «Однако последующие исследования показали, что необходимо разделять проектировочный и собственно конструктивный компоненты, и, таким образом, в основе описания педагогической деятельности лежит пятикомпонентная структура» [4. С. 8]. Создавая авторские аудиовизуальные материалы, педагог использует свои гностические навыки, трансформируя учебную информацию в аудиовизуальный формат для решения конкретных образовательных целей и задач. Создавая аудиовизуальные материалы, педагог должен руководствоваться основными дидактическими принципами: научности, последовательности изложения и т.д.

Аудиовизуальные учебные материалы должны служить формированию систематизированных, прочных и осмысленных знаний, умений и навыков, нравственного и эстетического развития, гуманистического мировоззрения, способствовать развитию навыков само-

стоятельной работы. Включение данных материалов требует от педагога четкого понимания их места и роли в конкретных уроках, при этом следует продумывать, какой именно материал из всего объема учебной информации может быть представлен в аудиовизуальном формате, как именно он должен быть представлен. Если раньше использование таких материалов четко регламентировалось (учебник, тема, на каком этапе урока использовать и т. д.), то сегодня педагог самостоятельно может создавать авторскую аудиовизуальную наглядность. Создание таких материалов характеризуется несколькими этапами: зарождение идеи, ее творческое воплощение, корректировка, применение в конкретных образовательных условиях, анализ применения – это требует определенных организационных и конструктивных навыков. Педагог должен уметь пользоваться техникой, которая позволяет создавать и транслировать аудиовизуальные материалы, а также знать программное обеспечение персонального компьютера. Само аудиовизуальное творчество служит проявлением специальных умений педагога и проявляется в художественно-эстетическом саморазвитии и самосовершенствовании своей профессиональной деятельности. Большинство таких материалов педагоги создают самостоятельно или в группе единомышленников. Почти каждый педагог формирует свою коллекцию аудиовизуальных материалов, активно делясь и материалами и опытом их использования с коллегами. Также в процесс создания аудиовизуальных материалов вовлечены ученики. Они активно демонстрируют результаты своей творческой деятельности как на уроках, так и на внеклассных мероприятиях. Педагог выступает здесь и как помощник, а иногда и как ученик (известно, что дети быстрее осваивают возможности современной техники и программного обеспечения). Школьник участвует в создании аудиовизуальных материалов наравне с педагогом, здесь можно наблюдать настоящее творческое содружество. На сегодня сформулированы требования к материально-техническому оснащению учебного процесса, где отражены базовые навыки работы с различными видами информации.

Аудиовизуальное творчество может выступать как компенсаторный элемент. Благодаря использованию аудиовизуальных материалов педагог может более ярко продемонстрировать своё профессиональное мастерство. Логика развития аудиовизуального творчества состоит, по нашему мнению, в переходе от спонтанного выполнения конкретных (разовых) замыслов по возможным вариантам создания и использования аудиовизуальных материалов на полуспонтан-

ном уровне к активному творчеству, направленному на создание более четко выстроенных материалов под конкретные педагогические цели и задачи, и формированию дальнейшей творческой установки.

Аудиовизуальное творчество педагога может выступать как один из компонентов педагогического мастерства, так как проявляется в разнообразных видах педагогической деятельности, совершенствуя ее и характеризуя индивидуальный стиль педагога.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Шок настоящего [Текст] / А. Асмолов // Образовательная политика. – 2010. - № 3. – С. 2-4.
2. Новые аудиовизуальные технологии [Текст]: учебное пособие. - М.: Едиториал УРСС, 2005.
3. Ворохоб, Ю.А. Аудиовизуальная культура будущего учителя и пути ее формирования [Текст] / Ю.А. Ворохоб: автореф. дис. ... к.пед.н. – М., 2007.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст]: методическое пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск: НИЦ РТМ, 1993. – 54 с.

УДК 37.09

© *А.В. Пешкова*

Проблемы использования информационных технологий в современной системе образования

Современное общество — информационное общество. Согласно программе информатизации системы образования, все школы имеют компьютерную технику и подключены к всемирной сети Интернет. Учащиеся, получив вместо скучной доски и мела возможность просмотра цветных, движущихся, озвученных объектов, находят новые способы представления информации гораздо более привлекательными. Педагоги считают, что все труднее привлечь внимание обучающихся и заставить их воспринять рассказ, так как в жизни на их органы чувств действуют более сильные раздражители. Учителя, использующие информационные технологии, единогласно отмечают повышение мотивации к освоению предметов, преподаваемых с их помощью. Вместе с тем, внедрение этих технологий испытывает

противодействие со стороны многих, часто и передовых учителей. В чем же причина этого?

С нашей точки зрения, их несколько. Не будем рассматривать технические причины: устаревание парка компьютеров и компьютерных программ и необходимость их своевременной замены, необходимость обслуживания техники, которое не финансируется, вследствие чего часто ложится на плечи педагогов. Рассмотрим только часть методических проблем.

Одна из них состоит в следующем: нет разработанной от начала до конца технологии использования ИКТ в учебном процессе. Более или менее разработана технология проектной деятельности, но очень немногие учителя могут успешно применять ее на полном классе. Если она используется «частично» или ее «элементы», то результатом такой деятельности чаще всего является традиционный учебный процесс с увеличенным домашним заданием, что не способствует сбережению здоровья и не имеет отношения к новым педагогическим технологиям.

ИКТ можно попытаться внедрить в традиционный образовательный процесс по принципу использования в нем технических средств обучения. Научить использованию компьютера значительно легче, чем использованию многообразных технических средств обучения (ТСО). Но, к сожалению, даже методикой использования ТСО владеют далеко не все учителя. Из нашего опыта следует, что грамотный урок с использованием компьютерной презентации может построить лишь приблизительно половина выпускников компьютерных курсов, как правило, те, кто имеет высшую, и часть тех, кто имеет первую квалификационную категории. Это косвенно подтверждает более высокий уровень методической подготовки таких учителей.

Компьютеры появились в предметных кабинетах. Чаще всего, это конструкция «компьютер+проектор», что идеально для обеспечения наглядности при фронтальном обучении: можно показать как электронный статический, но красочный плакат, так и динамический видеофрагмент. Все это предусматривает ведущую роль учителя, который подбирает и объясняет материал, при этом чаще всего учащиеся выступают как объекты его усвоения. С точки зрения дидактики, фронтальная форма обучения уже давно отходит на второй план, а групповые формы работы при данном способе технической поддержки организовать достаточно сложно. Это также суживает возможность компьютеризации учебного процесса. Интерактивные доски в большинстве учреждений используются лишь как подложки

для просмотра презентаций. Даже понятие «интерактивная доска» говорит не о том, что при ее использовании применяются интерактивные педагогические технологии, а лишь о том, что она реагирует на воздействие ученика. При этом в большинстве моделей на доске может работать только один ученик, а модели, где работают хотя бы два школьника, являются новейшими разработками и недоступны в силу их высокой стоимости. О других интерактивных средствах учителя даже не слышали: документ-камеры, системы опроса и тестирования, интерактивные планшеты, хотя они, согласно АПК и ППРО, являются необходимым инструментарием современной ИКТ-среды образовательного учреждения.

Кабинет информатики в большинстве школ один. Практически все учебное время он занят уроками информатики, да и в случае, если туда приходит класс на обычный урок, компьютеров хватит меньше чем на половину учащихся. Деление класса на группы в таких случаях не предусмотрено. Таким образом, учитель, придя на такой урок, должен одновременно исполнять минимум две, а то и три роли — учителя двух подгрупп, выполняющих разные задания — с компьютером и без, а зачастую еще и лаборанта, поскольку в школе последний часто отсутствует. Компьютер — такой же рабочий инструмент, как, например, молоток, пользование им должно быть индивидуальным.

Неплохой выход — акция «Один ученик — один компьютер», по которой учащиеся начальных классов получали в свое пользование ноутбуки, но ее финансирование шло через частный фонд, быстро закончилось, компьютеры были получены в небольшое количество школ и далеко не на все классы. Учителя, которые использовали такие классы, столкнулись с проблемами в их обслуживании, необходимостью налаживания сети, что отняло время и не дало возможности перейти к методике преподавания, а также отсутствием методических разработок именно на такую технику.

Похожие проблемы возникают и при использовании мобильных классов, но в них может быть разное количество компьютеров. Если компьютеров 15, а учеников — 25, то проблемы кабинета ИКТ добавляются к проблемам сети, обслуживания компьютеров и т. д. Если количество терминалов равно количеству учеников, то ситуация все равно требует методической поддержки. Кроме того, по санитарным нормам ученик начальной школы может работать на компьютере на уроке 10 минут. Это означает, что после включения компьютера и открытия нужной программы время уже вышло.

Приходим к выводу, что индивидуальные задания с использованием компьютера по поиску и обработке информации или по созданию презентации — это, в основном, задания для домашней работы. На домашнее задание выносятся и работа на всевозможных обучающих сайтах, на которых выставляются различные тестовые работы по подготовке к ЕГЭ. С этой точки зрения во избежание перегрузок учащихся они должны быть жестко нормированы.

Более или менее успешно используется Интернет для того, чтобы учитель мог обратиться к материалам и наработкам других коллег, выставленных как на собственных сайтах, так и на централизованно созданных, например, «Открытый класс». Омрачает эту картину то, что презентация материалов происходит без предварительного просмотра и редактирования, так что на сайте, наряду с хорошими, методически проработанными уроками, могут оказаться и откровенно беспомощные разработки, что дискредитирует саму идею подобного обмена ресурсами. После просмотра нескольких слабых ресурсов подряд мотивация к дальнейшей работе с ними значительно снижается. В результате неплохие ресурсы федеральных порталов используются очень мало (АПК и ППРО).

Таким образом, на сегодняшний день наиболее широко компьютер используется не для внедрения новых образовательных технологий, а для того, чтобы старые педагогические технологии можно было бы адаптировать к новой, меняющейся образовательной среде. Создание учебников нового поколения, электронной поддержки к старым учебникам — необходимая, но недостаточная часть работы. Необходима постоянная методическая поддержка образовательного процесса, особенно разработка новых методик преподавания с включением информационных технологий.

УДК 005.1

© *А.Н. Привизенцев*

Внутрифирменное обучение: сущность, функции, специфика

Современная экономическая обстановка требует от организаций, а особенно от коммерческих, постоянного и целенаправленного развития. Очевидным и доказанным фактом является то, что один из наиболее ярких факторов такого развития – развитие персонала, конкретизирующееся в его обучении. Обучение персонала становится

модным и престижным, активно рекламируются тренинги, различные курсы.

Среди исследованных нами работ на тематику внутрифирменного обучения достаточно часто встречаются труды практиков в тех или иных организациях, однако теоретические представления данного вопроса встречается достаточно редко. Стоит отметить, что единого мнения в положении внутрифирменного обучения в системе обучения персонала нет, как и нет единого понимания понятийного аппарата и структуры такого обучения.

Обучение персонала определяется авторами как:

1) обеспечение работников знаниями и навыками, необходимыми для работы в соответствии с установленными стандартами; их подготовка к более сложной работе [8];

2) развитие профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников с учетом целей соответствующих подразделений, которые, в свою очередь, определяются стратегией компании [7].

Многие авторы дают определение обучению персонала и упоминают о внутрифирменном формате обучения, но однозначного и конкретного определения, а также соотношения понятий «обучение персонала» и «внутрифирменное обучение» никто не дает. Однако мы считаем важным выделение именно этого понятия, т.к. внутрифирменное обучение содержит в себе серьезный потенциал развития индивидуальной для каждой организации системы обучения и позволяет в полной мере реализовывать воспитательные функции обучения.

Мы определяем внутрифирменное обучение как целенаправленный процесс организации взаимодействия преподавателей и обучающихся, в ходе которого у обучающихся развиваются профессиональные знания, умения и навыки в рамках целей развития компании.

М.И. Магура и М.Б. Курбатовой [8] выделены направления работы при обучении персонала. Мы считаем их этапами работы организации обучения.

1. Постановка целей обучения - будет ли обучение продуктивным или бесполезным, зависит от того, насколько тесно обучение увязано со стратегией и целями компании; не связанное со стратегией компании обучение будет являться нерентабельным и порождать реакцию сотрудников на обучение как на явление бесполезное.

2. Определение потребности в обучении - систематический анализ потребности в обучении различных категорий персонала необходим

для определения того, какие формы и методы обучения будут в наибольшей степени отвечать интересам компании.

3. Определение содержания, форм и методов обучения и необходимых ресурсов. Содержание необходимо адекватно соотносить с образовательным уровнем, профессиональным опытом и интересами слушателей, причем учитывая такие параметры, как собственно содержание учебного материала, его сложность, структурированность. Форма обучения может быть внешней и внутренней, т.е. внутри организации и в сторонних компаниях. В российском опыте чаще используется первое решение, т.к. является более экономичным и мобильным. Мы поддерживаем данный подход, т.к., по нашему мнению, только внутри организации может быть создана система обучения, соответствующая ее целям, органично вливающаяся в процессы жизнедеятельности организации (социальную культуру, ритм и специфику работы и т.д.), а также только внутриорганизационная природа обучения позволит раскрыть индивидуальность работника, развить его субъектность в силу объективных причин (естественная обстановка, знание личностных особенностей и профессиональных компетенций, мобильность и скорость обучения, соответствующая целевая ориентация). Что касается обучения в сторонних организациях, которое активно используется на Западе, мы считаем, что такой подход целесообразно применять для педагогов внутрифирменного обучения в целях обмена опытом. Периодически внешнее обучение стоит применять и по отношению к рядовым обучающимся для внесения разнообразия и общего развития.

4. Выбор или подготовка преподавателей, инструкторов, тренеров, наставников, методистов.

5. Проведение комплекса подготовительных мероприятий, в том числе, подготовка положений и инструкций, регламентирующих процесс обучения или повышения квалификации разных категорий персонала, назначение ответственных, формирование учебных групп.

6. Проведение обучения. Текущий контроль за посещаемостью, обеспечение бесперебойной реализации учебной программы и обеспечение обучающихся всем необходимым.

7. Оценка эффективности обучения.

Мы согласны с предложением авторов, однако считаем, что этапы 1 и 2 необходимо поменять местами, т.к. первично определение потребности в обучении, а последующим является постановка целей.

Что касается эффективности обучения персонала, то публикаций на эту тему достаточно много, авторы выделяют факторы эффективности, методы ее увеличения, расчеты эффективности. Это связано с финансовой стороной обучения и актуальными вопросами его рентабельности. На данном этапе мы не станем заострять внимание на этом аспекте, но стоит упомянуть об исследовании, которое затрагивает Н.А. Костицын [5]: 116 представителей российских компаний в 2002 году опросила организация ЗАО «Центр управленческого консультирования «Решение» совместно с журналом «Управление персоналом»; по результатам исследования было выяснено, что наиболее существенными факторами, влияющими на успех обучения, являются заинтересованность персонала в обучении и квалификация тренера. Именно от этих двух факторов на 67% и зависит эффективность обучения сотрудников.

Некоторые авторы выделяют принципы, реализация которых обеспечивает успех обучения: обеспечение слушателей полной и своевременной обратной связью об эффективности их обучения; практическая отработка получаемых знаний и навыков; перенос приобретенных знаний и навыков в рабочие условия; востребованность результатов обучения; формирование и поддержание высокой мотивации к обучению; учет исходного уровня знаний обучающихся [4].

Только один источник (М.И. Магура и М.Б. Курбатова) [8] выделяет группы задач, решаемых преподавателем (тренером, инструктором, наставником) в ходе обучения: повышение уровня знаний, осведомленности; развитие моторных навыков посредством практики и упражнений; развитие навыков межличностного общения; развитие навыков анализа проблем и подготовки решений. Мы считаем, что данные группы задач можно считать функциями внутрифирменного обучения и к ним необходимо добавить функцию личностно-субъектного развития как стержня, на котором будут размещаться вышеперечисленные группы задач. Таким образом, мы хотели бы сказать, что внутрифирменное обучение содержит в себе огромный воспитательный потенциал, который необходимо использовать во взаимодействии с сотрудниками при обучении.

Виды обучения выделяет лишь некоторые авторы. Так, М. Армстронг выделяет неформальный и формальный виды [1]. В рамках первого он рассматривает обучение на рабочем месте, в рамках второго – коучинг и наставничество, а категории инструктаж, лекции, анализ ситуаций, моделирование, групповые упражнения, ролевые игры автор относит к техникам обучения.

Стоит отметить, что единого мнения в выделении методов обучения персонала нет. Например, А. Батяев выделяет следующие способы обучения [2]:

1) краткосрочные программы (курсы, программы, тренинги, семинары), направленные на повышение уровня профессионализма;

2) обучение в других организациях для получения дополнительных знаний;

3) внутреннее обучение (могут проводить соответствующие сотрудники отдела персонала) – это обучение, ориентированное на средний управленческий персонал и специалистов, которые показывают очень хорошие результаты своего труда, но не обладают качествами талантливого руководителя; занятия направлены не только на передачу знаний, формирование умений и навыков, но и на процесс принятия и исполнения решений, повышение лояльности сотрудников к фирме, мотивации, корпоративной культуры;

4) система наставничества.

С.М. Ряковский выделяет лекции, самостоятельную работу с текстами, групповую дискуссию, круговой опрос, письменное задание, анализ практической ситуации, деловые и ролевые игры, тесты и опросники, тренинги [9]. М.В. Кларин среди методов обучения выделяет дискуссию, игру, изложение, слайдовую презентацию, метафорические действия [6].

На наш взгляд, наиболее объективным является подход М.И. Магуры и М.Б. Курбатовой [8], которые выделяют традиционные методы обучения (лекции, семинары, учебные кино- и видеофильмы), методы активного обучения (активность обучающихся, тренинги, программированное и компьютерное обучение, групповые обсуждения, деловые игры, ролевые игры, поведенческое моделирование, разбор практических ситуаций, баскет-метод); методы профессионального обучения (обучение на рабочем месте, наставничество, стажировки, рабочая ротация).

Встречается мнение о связи форм и методов обучения персонала от стадии развития и величины компании [7]. Мы считаем, что данный фактор оказывает влияние, т.к. организационные и финансовые возможности могут дать более широкое поле для обучения. Но данный фактор мы бы не назвали определяющим, т.к. многое зависит от сферы деятельности, структуры и руководящего состава организации.

Относительно специфики внутрифирменного обучения нет единого мнения. Мы объединили ее в два блока: 1) особенности, свя-

занные с возрастными психологическими характеристиками и соответствующим форматом обучения (андрогогика); 2) организационные особенности, связанные с включением организационного обучения в управление персоналом.

Первый блок освещает М.В. Кларин, выделяя следующие особенности обучения сотрудников [6]:

1) потребность в обосновании (смысле) – взрослые учащиеся интересуются последствиями освоения/неосвоения знаний, самостоятельно определяют, стоит ли тратить время и силы на предлагаемое обучение;

2) потребность в самостоятельности – основная черта поведения и самосознания взрослого человека;

3) жизненный опыт – иногда превосходит опыт тренера и может быть использован как пример или иллюстрация;

4) назревшая необходимость – залог готовности к обучению (важно создать ситуацию для осознания обучающимися в необходимости и дальнейшем практическом применении знаний, передаваемых в обучении);

5) практическая направленность – часто интерес вызывают конкретные жизненные задачи.

Второй блок особенностей включает в себя аспекты организационного управления: управление персоналом, управление человеческими ресурсами, управление знаниями, организационные изменения, организационное поведение. Среди авторов, рассматривающих предметно внутрифирменное обучение, достаточно локально на данный блок смотрит А.А. Батяев [2], указывая, что обучение должно вести за собой ряд организационных мер по изменению функционала, статуса или других изменений относительно сотрудника, а также акцентирует внимание на том, что сотрудник, как правило, является более активным субъектом обучения, нежели ученик школы, и необходимо учитывать его пожелания к обучению, стратегию его профессионального роста и развития, объяснить цель обучения. Однако мы считаем, что данный блок необходимо дополнить теоретическими базисами из вышеперечисленных научных направлений. Данное мнение мы обосновываем тем, что и обучение и его организационное сопровождение должны быть организованы в системе, такой подход позволит более объективно сформировать концепцию внутрифирменного обучения и его поддержки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что такое явление, как внутрифирменное обучение, имеет реальное воплощение на

практике, однако теория по данному вопросу достаточно слабо развита. Стоит отметить, что существуют концепции, наработки и опыт, который может послужить базой для формирования теоретических основ.

Библиографический список

1. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами [Текст] / пер. с англ.; под ред. С.К. Мордовина. – СПб.: Питер, 2010.
2. Батяев, А.А. Идеальный персонал. Профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации [Текст] / А.А. Батяев. – М.: Альфа-Пресс, 2005.
3. Брюханов, Ю.А. [и др.]. Внутрифирменное обучение как ресурс организационного развития [Текст] / Ю.А. Брюханов, А.В. Карпов, И.М. Скитяева, И.А. Ямщиков // Дополнительное профессиональное образование. – 2005. – №2 (14). – С.16-29.
4. Зунина, Н.В. Оптимальное соотношение внутрифирменного и внешнего обучения. Задачи, возможности, компетенции [Электронный ресурс]. Удалённый доступ: http://www.treko.ru/show_article_1624 (21.01.2011).
5. Костицын, Н.А. Эффективность корпоративного обучения [Текст] / Н.А. Костицын // Успешный бизнес. – 2007. – № 10/18.
6. Кларин, М.В. Корпоративный тренинг от А до Я [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Дело, 2000.
7. Крикунов, С. Формы и методы обучения персонала [Электронный ресурс]. – Удалённый доступ: <http://www.hr-portal.ru/node/1638>
8. Магура, М.И., Курбатова, М.Б. Организация обучения персонала компании [Текст] / М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002.
9. Обучение и развитие персонала в компании : методическое пособие [Текст] / авт.-сост. С.М. Ряковский, Л.Э. Самуйлова, Ю.Р. Милованова. – М.: МЦФЭР, 2005.

УДК 374.013

© Н.В.Румянцева

Критерии и показатели развития эстетического отношения к действительности в детском театральном объединении

В детском театральном объединении ведущей деятельностью является процесс создания сценического действия, выраженного в разнообразных формах: этюды, композиции, спектакли и др., что предполагает усвоение обучающимися законов и приемов актерского мастерства. При этом главной педагогической целью для детского театрального объединения является не столько совершенствование актерских навыков, сколько, прежде всего, развитие индивидуальных личностных качеств обучающихся. Таким образом, возникает необходимость найти такой подход к организации деятельности в детском театральном объединении, при котором гармонично бы сочетались педагогические и художественные задачи.

Рассматривая театр как искусство, а актера как творца, художника, мы можем обнаружить в нем определенное свойство личности, присущее любому деятелю художественного творчества.

А.А.Мелик-Пашаев определяет это свойство как эстетическое отношение к действительности. Обладать таким отношением – значит воспринимать мир как живую субстанцию, видеть в неповторимом облике людей, вещей, явлений природы выражение настроения, характера внутренней жизни, в чем-то родственной твоей собственной [2. С. 56]. Эстетическое отношение к действительности, таким образом, предполагает субъектный подход к миру, при котором каждый объект выступает как субъект, что обуславливает онтологическое единство человека со всем бытием и потребность в творческом его преобразовании.

Театральная деятельность является видом художественного творчества, и поэтому представляется возможным считать наличие эстетического отношения к действительности у субъектов этой деятельности необходимым условием ее успешности. Об этом свидетельствует следующее высказывание Н. Берковского: «... Актер, в котором зазвучала внутренняя речь, слышит, чем живы люди вокруг, он вызывает на сцену внутреннюю жизнь всех и каждого» [4. С. 66]. А.С. Шведерский считает, что способность «слышать, чем живы люди вокруг» и есть, по существу, одно из важнейших свойств общей одаренности.

Если рассмотреть процесс создания актером сценического образа, то можно выделить следующие этапы:

- восприятие объективной реальности (драматический текст, явление действительности) и установление индивидуального субъективного отношения к ней;

- создание идеального образа будущего персонажа на основе эмоционально-образных представлений;

- анализ мотивационно-потребностной основы персонажа и выстраивание логики действия в предлагаемых обстоятельствах;

- воплощение образа в сценическом действии, используя средства актерской выразительности (голос, тело, заразительность, обаяние, вера в предлагаемые обстоятельства и др.).

Следовательно, этапу сценического воплощения роли предшествует длительный творческий процесс, который инициируется эстетическим отношением к действительности.

А.А.Мелик-Пашаев считает, что у ребенка, обладающего достаточно развитым эстетическим отношением к миру, возникает направленность на преобразование ярких впечатлений своей жизни в выразительные образы [1. С. 259].

Это означает, что потребность в творчестве и, как следствие, творческие способности, развитие творческого потенциала непосредственно зависят от развития эстетического отношения к миру.

Таким образом, развитие у обучающихся детского театрального объединения эстетического отношения к действительности способствует как росту актерского мастерства, так и актуализации личности в целом и, соответственно, может рассматриваться как интегративная цель педагогического процесса.

Очевидно, столь существенное свойство человека, как особое отношение к действительности, должно способствовать преобразованию его ценностей и мотивов, познавательной сферы, наконец, и жизненного поведения. По предположению А.А. Мелик-Пашаева, человеку с развитым эстетическим отношением должен быть присущ особый тип обобщения, которое строится не на рационально-логическом основании (по принадлежности предметов и явлений к тому или иному классу объектов), а на основании эмоционально-оценочного отношения, возникающего в связи с восприятием их конкретного чувственного облика [3. С. 88-90].

Показателем эстетического отношения к действительности также может выступать способность преобразовывать внешние впечатления в целостный художественный образ, что возможно при наличии у человека специфических особенностей восприятия, подключении механизмов эмоциональной памяти, творческого воображения и мышления.

На основании изложенного представляется возможным выделить следующие компоненты эстетического отношения к действительности:

- когнитивный (особенности и качество восприятия, воображения, памяти, мышления);

- эмоциональный (эмоциональная отзывчивость на явления окружающего мира, эмпатия, расширение доли кинестетической модальности);

- мотивационно – потребностный (направленность личности на творческую деятельность, отношение к творчеству как к ценности, потребность в «сообщении» миру на языке художественных образов чего-то важного, что открылось субъекту в процессе восприятия окружающей действительности);

- деятельностный (творческая активность, избыточность по отношению к заданному стимулу, авторская позиция, художественность продуктов творчества).

Соотнеся данные компоненты со спецификой театральной деятельности в детском объединении, мы выделили следующие критерии и показатели развития эстетического отношения к действительности у обучающихся:

Компонент	Критерии	Показатели
Когнитивный	Развитость эмоционально-образного мышления	1. наличие эмоционально-оценочного отношения к явлениям окружающей действительности; 2. способность преобразовывать внешние впечатления в целостный художественный образ; 3. глубина художественного восприятия; 4. уровень развития воображения.
Эмоциональный	Развитость эмоциональной сферы	1. уровень развития эмпатии; 2. доминирование кинестетической модальности.
Мотивационно-потребностный	Качество ведущей потребности	1. потребность в творчестве; 2. потребность в «сообщении».
Деятельностный	Продуктивная активность	1. наличие установки на действие в воображаемой ситуации (вера и логика действия в предлагаемых обстоятельствах); 2. способность к перевоплощению; 3. авторская позиция (способность создать собственный творческий продукт: этюд, пьесу, стихотворение, спектакль).

Представленные критерии и показатели не являются окончательными, будут обсуждаться и корректироваться специалистами, педагогами детских театральных объединений.

Следует отметить, что, выделяя компоненты эстетического отношения к действительности, тем не менее, необходимо считать

это свойство личности целостным, предполагающим взаимную обусловленность компонентов.

Библиографический список

1. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы художественного творчества [Текст] /А.А. Мелик-Пашаев// Основные современные концепции творчества и одаренности: сб. статей/под ред. Д.Б.Богоявленской.- М.,1997.-349-361 с.
2. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника [Текст]/ А.А. Мелик-Пашаев.- М: Погресс-Традиция, 2000.- 269 с.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Художник в каждом ребенке [Текст]/ А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская.- М: Просвещение, 2008.- 175 с.
4. Шведерский, А.С. Можно ли учить тому, чему нельзя учить?[Текст]/А.С. Шведерский//Диагностика и развитие художественной одаренности: сб. статей. - СПб., 1992. - С.67-75.

УДК 373.013

© О.А. Селкова

Временные творческие объединения педагогов как фактор развития педагогического коллектива школы

Изменения, преобразования, совершенствование, развитие – характеристика нашего времени. Развитие творческого потенциала учителей и педагогических коллективов школ является актуальнейшей проблемой, важным рычагом преобразований школы.

Развитый педагогический коллектив эффективно использует имеющийся образовательный потенциал школы, осваивает новшества, повышает профессиональный уровень педагогов, совершенствует свои структуры. Педагогический коллектив определяют как «группу совместно работающих педагогов, имеющих общие образовательные цели, достижение которых является для них также лично значимым, и реализующих структуру межличностных взаимоотношений и взаимодействий, способствующих достижению целей» [6. С.154].

В социально-психологических исследованиях Т.П. Афанасьевой, А.И. Донцова, И.А. Елисеевой, В.С. Лазарева, Т.И. Пуденко, Р.Х. Шакурова выделен ряд характеристик коллектива, рассматриваемых как показатели уровня его развития: сплочённость коллектива, организованность, включённость в управление, направленность коллек-

тива, коллективистское самоопределение, эмоциональная идентификация, сработанность, интеллектуальная коммуникативность, ориентированность на достижение, развитие и саморазвитие [6. С. 155].

Во всех педагогических коллективах ведётся поиск форм, методов, средств повышения профессионального мастерства отдельного педагога, всего коллектива, совершенствуется работа подразделений методической службы школы. В каждой школе с разной степенью эффективности используются два вида человеческих ресурсов: индивидуальный профессиональный потенциал учителя и потенциал всего педагогического коллектива. Но есть ещё один вид человеческих ресурсов, который пока ещё не используется в полной мере, – малые группы. Они специально создаются для выполнения той или иной задачи [1. С. 26-27].

Одним из таких подразделений, ресурсов являются временные творческие группы, временные творческие объединения педагогов как «разновидность временного профессионального объединения педагогов, создаваемого для оперативного решения конкретных задач и проблем школы, образовательного процесса» [4. С. 45]. Задачами деятельности временных творческих объединений являются повышение творческого потенциала всех учителей; формирование творческого коллектива учителей-единомышленников; апробация и осуществление педагогических технологий; разрешение в совместной деятельности профессиональных проблем; обобщение опыта педагогов; совершенствование педагогического мастерства путём развития интереса к творческому поиску.

Рассмотрим влияние участия педагога в деятельности временных творческих объединений на повышение профессиональной компетентности педагога, развитие коллектива.

Педагогическая практика представляет различные виды временных творческих объединений: клубы по интересам, Школа молодого учителя, Школа передового педагогического опыта, Школа совершенствования педагогического мастерства, проблемная группа, педагогическая студия и ателье (мастерская), творческие микрогруппы, проектные микрогруппы, группы разработки, планирования, экспертизы и т.д. Разнообразие видов временных творческих объединений, добровольность участия в них, возможность самостоятельного свободного выбора наиболее интересного для педагога направления способствуют развитию индивидуальной цели совершенствования профессионального мастерства, усилению мотивации педагога к творческому поиску, успешному самовыражению в педагогической деятельности.

Различны также формы работы заседаний временных творческих объединений, их содержание: теоретические семинары (доклады, сообщения); семинары – практикумы (доклады, сообщения с практическим показом); диспуты, дебаты, полилог; «деловые» игры, ролевые игры, организационно-коммуникативные игры; уроки; «мозговой штурм»; разработка нормативно-правового обеспечения образовательного процесса; проект; презентации опытной деятельности; панорамы, «педагогические гостиные»; обсуждение методик, достижений психолого-педагогической науки, передового педагогического опыта; апробация новых для данного педагога или учреждения педагогических технологий; встречи с интересными педагогами, ветеранами педагогического труда; педагогические чтения, научно-практические конференции и т.д. Разнообразие используемых форм заседаний временных творческих объединений, их содержание повышают теоретико-методологический уровень и квалификацию учителей, обеспечивают единство целей, подходов, действий в учебной, инновационной поисково-исследовательской деятельности, коллективное обсуждение проектов и результатов педагогической деятельности.

Временные творческие коллективы объединяют педагогов разных предметов, это позволяет ближе познакомиться с опытом коллег, активизирует межпредметное общение и обмен общепедагогическим опытом, опытом формирования универсальных учебных умений и навыков обучающихся. Развиваются чувства эмпатии, формируется положительная самооценка, улучшается психологический климат в коллективе.

Различны и виды позиции участника временного творческого объединения: функциональные (профессиональные, должностные позиции); ролевые (может быть эрудит, генератор идей, разработчик, наблюдатель, организатор, критик, в социально-психологическом аспекте – лидер, принимаемый, независимый, непринимаемый); личностные (содействующий работе, заинтересованный, по отношению к новизне – инноватор, осторожный, консерватор и т.д.). Позиции предписывают участникам определённый способ видения, восприятия реальности, способы и средства деятельности [2. С. 213-214]. Педагог приобретает опыт работы в разных ситуациях, развивает терпимость к другому мнению, вырабатывает навыки бесконфликтного общения, эффективного взаимодействия с людьми, учится работать в команде. Как показывает практика, педагоги не ограничиваются участием в одном временном творческом объединении. Находясь в разных временных твор-

ческих объединениях, работая над разным содержанием, в разных формах, с другими коллегами, учитель может проявить себя с разных сторон, раскрыть свои способности, педагогический потенциал, получить признание коллег.

Работа во временных творческих объединениях, как правило, строится на демократических началах. Участники объединения сами избирают своего руководителя, разрабатывают план деятельности, прогнозируют результат, форму предъявления результата работы временного творческого объединения, развивая самоорганизацию, самоконтроль, самоанализ. В деятельности временных творческих объединений реализуются идеи учебного сотрудничества, педагогического проектирования, коллективных творческих дел. Совместная творческая реализация совместно поставленных задач усиливает творческий потенциал всех участников группы, включаются разные механизмы стимулирования творческой активности учителя как члена педагогического коллектива – подражание опыту, индукция творчества от одного человека к другому, резонанс, цепной механизм [3. С. 120]. Творческая деятельность создаёт условия для наиболее полного удовлетворения потребности в уважении окружающих и в самоуважении.

В зависимости от типа временного творческого объединения различны и результаты деятельности: пакет нормативно-правового обеспечения, школьный праздник, музей, реализация в практической деятельности новых педагогических технологий, программа развития школы, обобщение передового педагогического опыта, модель взаимодействия с учреждениями культуры, авторская программа, повышение профессиональной компетентности, аттестация на более высокую квалификационную категорию и т.д. Развиваются интуиция, творческое мышление, самостоятельность педагогов, педагогическая рефлексия, улучшается психологический климат в коллективе, педагоги включаются в управление – значит, педагогический коллектив развивается. Временные творческие объединения как малые группы позволяют успешно, без специальных материальных затрат добиваться успехов в развитии организации.

В муниципальном образовательном учреждении «Воскресенская средняя общеобразовательная школа» Череповецкого района Вологодской области в 2009-2010 учебном году работали временные творческие объединения предпрофильной подготовки обучающихся, по созданию Комнаты Боевой Славы, использованию информационно-коммуникационных, проектных технологий в образовательном

процессе, в 2010-2011 году работают временные творческие коллективы по технологии «мастерская», по разработке основной общеобразовательной программы начального общего образования, по созданию школьного музея. Данная работа позволила сплотить педагогический коллектив, в который влились педагоги разных школ, развить способности коллег, их профессиональную компетентность. В течение двух лет 57 % педагогов успешно прошли аттестацию, 18 % из них – повысили свою квалификационную категорию, 22 % педагогов были награждены грамотой управления образования.

Временные творческие объединения учителей вносят значительный вклад в переориентацию педагогического коллектива, помогают преодолевать стереотипные представления и действия по отношению к ученикам, повышают наукоёмкость педагогической деятельности, ставят перед школой и её руководителями новые задачи и определяют характер школьных изменений на стратегическом и тактическом уровнях, а, главное, на уровне отдельной личности ученика и учителя в их индивидуальном, психическом развитии [5. С. 131].

Библиографический список

1. Дерзкова, Н. Команда: каждый исполняет свою роль [Текст] / Н. Дерзкова // Директор школы. - 1997. - №2. – С. 26-35.
2. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: учеб-метод. пособие / А.А. Жук, Н.Н. Кошель. - Минск: Аверсэв, 2004.
3. Методическая работа в школе: организация и управление [Текст] / отв. ред. М.М. Поташник. - М.: НИИ управления, экономики и развития образования АПН СССР, Кооператив «Дадакта», 1991.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бид-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
5. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения [Текст] / под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. - М.: Педагогическое общество России, 2005.
6. Управление школой: теоретические основы и методы [Текст]: учебное пособие / под ред. В.С. Лазарева. - М.: Центр социальных и экономических исследований управления школой: теоретические основы и методы, 1997. – 336 с.

© А.Б. Тишко

Учебники по истории педагогики в конце XIX – начале XX вв.

Вторая половина XIX века ознаменовалась началом общественно-педагогического движения, которое было предопределено реформами второй половины 60-х гг. Этот процесс направил общественную инициативу на решение вопросов обучения и воспитания. Причем эта деятельность была связана как с реальными практическими делами, так и с инициированием самостоятельности мышления. Необходимо было где-то черпать опыт, и самой плодотворной почвой для этого стала немецкая педагогика. Как сказал П.Ф. Каптерев в 60-70-е гг., «...мы набросились на немецкую педагогию». Педагогические заимствования были связаны как с методами, приемами, руководящими идеями школы, так и с переводом немецких книг, учебников. Благодаря такому активному использованию немецкого опыта русские педагоги быстро познакомились с западноевропейскими педагогическими работами.

Во второй половине XIX века в России появляется новый вид педагогической литературы – историко-педагогические работы. Отметим, что в России (в профессиональных учебных заведениях) использовались переводные работы (с немецкого, английского, французского языков) и написанные русскими педагогами. Последние подвергались открытой критике, авторов старались уличить в дословном переводе иностранной историко-педагогической литературы.

В 1866-67 гг. появляется «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней» Л.Н. Модзалевского. Эта работа была воспринята педагогическим сообществом неоднозначно. С одной стороны, она получила большое количество положительных отзывов, в которых подчеркивалась необходимость и значимость этой работы, ее своевременность для русских педагогов. С другой стороны, М.И. Демков утверждал, что это не самостоятельное исследование. При составлении своей книги автор использовал известную книгу Карла Шмидта «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народа» (в русском переводе в 3-х частях, на немецком языке в 5-ти

тт.), хотя сам Л.Н. Модзалевский отказывался, что это буквальный перевод книги К. Шмидта. При сравнении работ можно отметить, что некоторые части немецкой работы Л.Н. Модзалевский воспроизвел практически дословно, взял за основу деление на дохристианскую и христианские эпохи. Но в работе русского ученого появился материал, посвященный анализу екатерининской эпохи, а также очерк деятельности Кавказского учебного округа, была сокращена часть, посвященная немецкой школе.

Книги К. Шмидта на русском языке появились в 1879 и 1880 гг. (в Германии вышли в середине XIX века). Их считают первым и удачным обзором педагогических теорий и систем. Эта была самая большая монография по истории педагогики (на немецком языке - 5 томов). В своей работе К. Шмидт исследовал поступательное движение идей воспитания и хотел показать, «...как идея пришла к сознанию, каков был образовательный идеал и насколько он был достигнут» [9. С.3]. Интересным представляется введение, в котором автор подробно (для введения) рассматривает особенности организации воспитания в различные эпохи. Таким образом, происходит «погружение» в материал с дальнейшим углублением предложенных мыслей. Историю педагогики ученый рассматривал в тесной связи с историей культуры. По мнению К. Шмидта, педагогика, обуславливаясь культурой, сама, в свою очередь, обуславливает развитие культуры. Фундаментальность этой работы обеспечивается большим количеством использованного материала (даются подробные ссылки), в основном это немецкая историческая и историко-педагогическая литература первой половины XIX века.

Этими двумя изданиями интерес к истории педагогики ограничился на 30 лет.

Однако в 1900 г. вышла интересная и противоречивая монография французского этнографа Шарля Летурно «Эволюция воспитания у различных человеческих рас». Интересная потому, что представляла богатый материал для изучения воспитания у различных малоизвестных народов (у папуасов, африканских негров, ацтеков, эскимосов и др.). Противоречивая потому, что ее называли надуманной, упрекали Ш. Летурно в том, что он использует неподтвержденные данные. Наибольшей критике подверглась его теория происхождения воспитания. Ш. Летурно пытался увидеть зачатки воспитания у животных, в то время как они в большей степени подвержены инстинкту. Животные в отличие от человека не накапливают и не развивают передаваемый опыт. Однако именно эта работа стала одной

из самых цитируемых в историко-педагогической литературе. Специфика общества определяет специфику воспитания, делает вывод Летурно. Он пытался рассмотреть и специфику организации общества (вера, обычаи, ритуалы) и особенности организации воспитания и обучения, роль учителя в различных типах образования.

В начале XX века появилось большое количество учебников по истории педагогики.

В 1910 году наш земляк педагог С.А. Золотарев представил «Очерки по истории педагогики на Западе и в России». Это единственное из рассматриваемых нами произведений, в котором была сделана попытка связать эволюцию педагогических идей на Западе и в России в единое целое. В учебнике была сделана попытка параллельно рассмотреть развитие школы на Западе и в России. Для удобства читателей автор упустил биографические сведения, сократил историю организации некоторых школ. На наш взгляд, С.А. Золотареву удалось создать краткое пособие по истории педагогики, которое помогало ориентироваться в историко-педагогических вопросах и педагогических персоналиях.

Авторский взгляд на историю педагогики представил немецкий педагог Теобальд Циглер, работа которого вышла в России в 1911 году. По мнению автора, не все педагогические теории необходимо рассматривать. Внимания заслуживают только те, которые «насыщены жизненным содержанием, которые оказали влияние на воспитание последующих поколений» [8. С.2]. Свою работу он начинает с характеристики образования и школы в Средние века. Большое место в работе занимает анализ педагогических систем немецких педагогов.

В 1912 году появляется специальное издание для высших женских и педагогических курсов, учительских институтов и семинарий, педагогических классов и для преподавателей средней школы «История западно-европейской педагогики» М.И. Демкова. В этой работе М.И. Демков систематизировал все имевшиеся работы по истории педагогики (впервые это сделал в 50-х гг. XIX в. П.Г. Редкин), причем были указаны работы на немецком, французском, английском, итальянском, шведском, датско-норвежском, голландском и русском языках. Попутно он рассматривал достоинства и недостатки этих изданий (в основном немецких) и в результате пришел к выводу, что на сегодняшний момент нет книг, которые можно было бы использовать в средних учебных заведениях, так как они слишком дороги, велики по объему и практически все на немецком языке. По-

294

этому в своей работе Демков ориентировался на конкретную читательскую аудиторию, а не старался создать всеобъемлющее пособие. В научном изложении он представил важнейшие этапы истории педагогики и высказал надежду, что его работа положит начало созданию самостоятельных исследований по истории педагогики и монографий.

В 1913 году появилась «История педагогических систем» П. Соколова. В работе последовательно описываются педагогические системы, начиная с Древней Греции. Если автор рассматривает систему образования какого-либо государства, то обязательно дает обзор особенностей общественной жизни. Затем выводит цели воспитания и специфику организации учебно-воспитательного процесса. При анализе педагогических систем великих педагогов большое место отводится рассмотрению «философских предпосылок педагогических взглядов», которые, по мнению автора, являются фундаментом для понимания новых педагогических идей. В «Истории педагогических систем» приводится большое количество цитат. Как отмечает автор, «...я предпочитаю говорить языком самих мыслителей, - суть мысли тесно связана с собственным выражением и иногда пересказом не передаваема» [7. С.5]. Таким образом, П. Соколов устраняет необходимость пользоваться хрестоматиями по истории педагогики. Много ссылок на различные источники. Это сделано для того, чтобы поставить читателя в определенную известность, направить его на самостоятельную работу по углублению заинтересовавшего материала. Каждая глава содержит повторительные вопросы, которые должны облегчить понимание излагаемых педагогических идей.

В 1914 году свет увидела еще одна интересная работа - «История педагогики» американского профессора Поля Монро. Этот учебник, по мнению автора, должен был решить сразу несколько целей (впервые было поставлено так много задач и перед историей педагогики, и перед учебником по предмету):

- дать запас исторических фактов, конкретного материала, который поможет в дальнейшем делать исторические обобщения;
- наметить при помощи классификаций этого материала основные точки зрения;
- познакомить с оригинальными источниками, из которых черпаются сведения;
- показать связи между историей педагогики и другими сторонами цивилизации;

- в своем изложении отдать предпочтение педагогическим течениям, а не отдельным выдающимся личностям;

-установить зависимость между педагогическими теориями и школьной практикой в ее историческом развитии;

- провести нити к педагогическим работам нашего времени.

Материал в этом учебнике подается так, чтобы заинтересовать учащегося. Для этого автор выбирает людей и факты, которые являются представителями наиболее важных педагогических течений. Книга Монро тоже относится к наиболее цитируемым источникам по истории педагогики.

В 1916 году приват-доцент Московского университета М.М. Рубинштейн издает «Историю педагогических идей в ее основных чертах». Как отмечает сам автор, он не старался загромождать повествование излишними фактами, именами и хронологическими данными. В этой книге обозначился новый подход к изучению педагогики - осознание значимости истории педагогики для решения современных проблем образования. «Обращение к истории педагогических идей диктуется ... не только необходимостью знать то, что было раньше, но и необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы будем строить будущее» [6. С.3]. Главный принцип, который был положен в содержание этой книги, – история учит. Именно знание истории педагогических идей может предостеречь от «легкомысленного новаторства и нежизненного консерватизма» [6. С.6]. В своей работе М.М. Рубинштейн отмечает, что появление и развитие известных педагогических идей является результатом не только творческих личностей, но и зависит от сложных политических, общественных и экономических условий. Поэтому в своем повествовании он связывает социальные процессы и авторов педагогических систем, считает, что историю педагогики необходимо начинать со стран Востока, которые подарили человечеству много ценных идей, в том числе связанных с обучением и воспитанием, однако свое повествование начинает с Греции, которая, по его мнению, является отправной точкой для появления будущих педагогических идей.

Представленные учебники по истории педагогики не исчерпывают издания по этой отрасли педагогического знания. Можно сделать вывод, что все работы представляют авторский взгляд и приводят нас к мысли о том, как трудно создать систематическое универсальное пособие по истории педагогики. Но можно точно сказать, начало для изучения истории педагогики было положено, определены цели этой отрасли педагогики. Стали появляться работы, по-

296

священные истории русской педагогики, отдельным личностям, деятельности конкретных учебных заведений. Представленные работы, на наш взгляд, до сих пор не потеряли своей значимости, так как представляют богатый систематизированный исторический материал.

Библиографический список

1. Демков, М.И. История западно-европейской педагогики [Текст] / М.И. Демков. – М., 1912.
2. Золотарев, С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России [Текст] / С.А. Золотарев. – СПб., 1910.
3. Летурно, Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас [Текст] / Ш. Летурно. – СПб., 1900.
4. Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения: в 2-х ч [Текст] / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 1892.
5. Монро, П. История педагогики [Текст] / П. Монро. – М., 1914.
6. Рубинштейн, М.М. История педагогических идей в ее основных чертах [Текст] / М.М. Рубинштейн. – М., 1916.
7. Соколов, П. История педагогических систем [Текст] / П. Соколов. – СПб., 1913.
8. Циглер, Т. История педагогики [Текст] / Т. Циглер. – Петербург-Киев, 1911.
9. Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирном и историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов: в 2-х тт. [Текст] / К. Шмидт. – М., 1877-1879.

УДК 37.04

© *О.В. Ткаченко*

Волонтерская деятельность по профилактике употребления психоактивных веществ в образовательном учреждении

Приобщение подростков к употреблению табака, алкоголя и других психоактивных веществ является острой проблемой для современного общества. Как следствие проблемы, в подростковой среде присутствует асоциальное поведение, состояние безнадзорности и беспризорности, потенциальная преступность.

Решить эту проблему силами только педагогов невозможно. Доступность взрослых к подростковой среде ограничена возрастом,

социальным статусом, языком, стилями коммуникации и эффективностью влияний. Как показывает мировой и отечественный опыт, профилактическая работа нередко оказывается наиболее эффективной, если она осуществляется подростками-волонтерами.

Волонтёр (фр. *volontaire*, от лат. *voluntarius*) — лицо, добровольно поступившее на военную службу. В некоторых государствах система волонтерства была основным способом комплектования армий до введения всеобщей воинской повинности.

В советское время волонтерской деятельностью могли считаться субботники. В Россию волонтерское движение пришло в начале 1990-х годов. Появились некоммерческие организации, которые занялись благотворительностью, просветительской деятельностью и созданием условий для добровольцев.

С точки зрения Закона РФ, добровольцы — граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации.

Волонтерами называют подростков-лидеров, которые бескорыстно занимаются социально значимой деятельностью и мотивируют своих ровесников на ведение здорового образа жизни.

Волонтерский труд не оплачивается. Волонтеры — не только альтруисты, они работают ради приобретения опыта, специальных навыков и знаний, установления личных контактов. В волонтерской деятельности всегда есть возможность проявить и зарекомендовать себя с лучшей стороны, попробовать свои силы в разных сферах деятельности и определиться с выбором жизненного пути. Привлечение волонтеров к профилактической работе основано на следующих принципах:

- добровольности, вступлении подростка в организацию волонтеров по желанию, что позволяет обеспечить мотивацию у подростка в добровольческой деятельности;

- ограничения участия и руководства взрослых, что дает возможность развития самоуправления внутри организации;

- опосредованности воспитания через коллективную деятельность, систему делового и межличностного взаимодействия, корпоративную культуру подростковой общественной организации, что формирует систему ценностей и норм.

На базе ГОАУ НПО ЯО ПУ № 16 уже четыре года работает волонтерский отряд «Жизнь прекрасна!». Причиной появления данного отряда было широкое распространение среди учащихся учили-

ща табакокурения и употребление алкоголя. По результатам мониторинга, проведённого в 2007 году, 80 % учащихся имели вредную привычку табакокурения, из них 62 % начали курить ещё в школе. Алкоголь употребляли 48 % учащихся, из них 15% - девушки. Знали, где можно купить наркотические средства, 23% учащихся, из них пробовали наркотики - 11% учащихся. Статистические данные, пришедшие из комиссии по делам несовершеннолетних (ПДН), усугубили данное положение. На учёте в ПДН состояли 32 % учащихся училища, лишены свободы и осуждены - 1% учащихся. Большинство из них воспитывались в не полной семье или имели статус сироты.

При условии социально – педагогической работы волонтерских отрядов, специалистов, педагогов, общественности у учащихся возможна корректировка жизненных ценностей и отношения к своему здоровью.

Целью работы волонтерского отряда является:

- формирование потребности у молодёжи в здоровом образе жизни;

- формирование стойкой негативной установки по отношению к употреблению ПАВ как способу разрешения своих проблем или проведения досуга;

- ориентация на позитивные социальные и личные ценности через вовлечение молодёжи в работу по профилактике употребления ПАВ.

Основой деятельности волонтерского отряда является методика « равный – равному », которая базируется на распространении необходимых знаний самими молодыми людьми. Данная методика пришла из Европы и является социально – педагогической. Мы рассматриваем данную методику с нескольких позиций.

Во – первых, это социальный подход, или политика формирования у молодого человека идеала здоровья и потребности в здоровом образе жизни через получение превентивных знаний, привычек, умений, психологических установок на ответственное поведение в социуме.

Во- вторых, это технология, предусматривающая систему активных действий подростков – волонтеров, направленных на опровержение представлений, моделей поведения, мифов, которые ведут к потере здоровья и замена ориентиров жизненного выбора, через распространение информации и собственного жизненного примера.

В - третьих, это возможность большой доступности знаний о здоровье и здоровом образе жизни, предотвращающее отрицательное поведение.

Таким образом, в технологии «равный - равному» мы выделяем две взаимозависимые составляющие:

- технологию обучения волонтеров;
- технологию внедрения.

Технология обучения волонтеров отряда « Жизнь прекрасна» базируется на использовании модульной программы, включающей систему лекций, практических и самостоятельных занятий, взаимосвязанных между собой. В программе выделены следующие модули:

- «Информационный». Учащиеся знакомятся с понятием волонтерской деятельности; историей развития деятельности в России и за рубежом; целями и задачами программы; формами и методами работы. Волонтеры изучают понятие профилактики, виды и направления профилактической работы, постигают методику КТД, проводят пробы профессиональной деятельности, учатся проведению анкетирования, аналитической деятельности. В данный модуль включены занятия, знакомящие волонтеров с основными документами нормативно-правовой базы: Конвенцией о правах ребенка, Конституцией Российской Федерации, Законом «Об образовании» и др. Специалисты информируют волонтеров об административной и уголовной ответственности за незаконный оборот наркотиков; о правах ребенка и защите его здоровья.

- «Тренинговый». Данный модуль отвечает за развитие личностного потенциала у подростка. Волонтеры получают навыки самоанализа и принятия решения в проблемных ситуациях; навыки коммуникативности, противостояния в проблемных ситуациях, асертивного (уверенного) поведения, проведения просветительской работы среди сверстников, культуры общения.

- «Досуговый». Он позволяет волонтерам научиться организовывать и проводить свободное время с ориентацией на ведение здорового образа жизни: спортивные и культурно-массовые мероприятия, трудовые десанты, акции.

Формы обучения волонтеров различны: беседы, диспуты, тренинги личностного роста, социально – коммуникативные тренинги, упражнения, ролевые игры, дебаты и т.д. Обучающая программа волонтерского отряда « Жизнь прекрасна!» рассчитана на подростков в возрасте 16-17 лет. Срок обучения волонтеров два года.

Технология внедрения - это совокупность влияний, которые используются для достижения целей программы через социальную и просветительскую работу, спонтанное общение и мобилизацию ресурсов.

Одним из примеров просветительской работы является акция «Сок - шоу», главной задачей которой была популяризация вкусных, полезных напитков, являющихся альтернативой алкоголю. Волонтеры делятся на небольшие творческие мастерские: «организаторы акции», «редколлегия», «актёрское мастерство», «консультанты», «фотосъёмка». Все мастерские взаимодействуют друг с другом, самостоятельно добывают нужную информацию, готовят оформление мероприятия, репетируют театральные сценки, диалоги, сочиняют «кричалки» и другое. Такая акция проходила во время танцевального вечера отдыха учащихся. Творческую мастерскую «консультанты» представляли учащиеся, имеющие навык владения научной информацией, ораторским искусством, опытом общения со сверстниками. Они продемонстрировали отдыхающим видеоролик о жизни людей, употребляющих алкоголь, рассказали о химическом составе алкогольных напитков и вредном влиянии их на организм подростка. Ведущие акции проводили конкурсы и викторины, одаривая победителей соком. Волонтеры в форме игры рассказали о пользе соков из различных ягод и фруктов, а затем предложили аукцион - обмен алкогольных напитков и табачной продукции на соки. Побывавшие на акции молодые люди передавали полученную информацию, оценивали действия волонтеров, рассказывали о мероприятии своим друзьям. Так начала работать технология спонтанного общения, когда учащиеся - зрители стали посредниками в передаче полученной информации от волонтеров другим подросткам, тем самым участвуя в просветительской работе. В конце праздника волонтеры на глазах у зрителей, скандировавших «кричалки» о пользе соков, уничтожили вредные для здоровья ПАВ, полученные в результате акции обмена на сок. После праздника волонтеры вели групповое и индивидуальное консультирование сверстников. Принадлежность подростков-волонтеров, проводящих занятия со сверстниками, к одному поколению, способность говорить на одном языке, привлекательность имиджа волонтеров, их компетентность – все это увеличивает положительный эффект профилактической работы по предотвращению распространения табакокурения, алкоголизма, наркомании и других негативных социальных явлений в подростковой среде.

Большую роль в работе волонтерского отряда играет привлечение к просветительской работе средств массовой информации, социальных служб, молодежных объединений и др. Помощь волонтерам оказывают слёты волонтерских отрядов. Молодые люди делятся своим опытом, обучаются в мастер – классах, участвуют в различных творческих конкурсах. Ещё одним ресурсом мобилизации волонтерского отряда стало обучение и отдых в федеральном детском центре (ФДЦ) «Смена» п. Сукко г. Анапа, в тематической смене «Здоровое поколение». Автором программы смены являются Т.А.Боброва, научным консультантом - Г.А. Потёмкин, профессор, Председатель правления общественной организации «Духовное здоровье» (г. Москва). В работе смены приняли участие различные специалисты, делегации волонтеров из различных регионов России, средства массовой информации, представители культуры и искусства и др.

О результатах работы волонтерского отряда можно судить по итогам мониторинга, проводимого в конце учебного года. Отказались от табакокурения 31% учащихся, от употребления алкоголя - 12%. Вступили в творческие объединения дополнительного образования 47% учащихся, 15% учащихся сняты с учёта в комиссии ПДН. Таким образом, деятельность волонтеров является важной в решении проблемы злоупотребления ПАВ в молодежной среде, необходимой частью воспитательной работы учебного учреждения.

УДК 374

© Е.А. Узорова

Ключевые компетенции членов управленческой команды в учреждении дополнительного образования детей

Современным образовательным учреждением невозможно эффективно руководить в одиночку. Сама жизнь выдвигает требование работать в команде, что предполагает большие организационные ресурсы.

Однако не все управленцы готовы, да и способны работать по-новому. Каким требованиям должен отвечать кандидат, чтобы быть работать в команде? Возникает еще ряд вопросов: а способны ли вообще данные люди работать в команде, и какие условия необходимы для перехода на командную форму управления? Как осуществить этот переход? Как сформировать управленческую команду?

Применяя компетентностный подход как наиболее современный и эффективный в сегодняшних условиях, можно переформулировать вышеперечисленные вопросы следующим образом: какими компетенциями должны обладать члены управленческой команды УДОД?

Таким образом, наблюдается противоречие между практической потребностью перехода на новые, командные (от слова «команда», а не «командовать») методы управления с имеющимся управленческим аппаратом, обладающим исходным набором компетенций. Выявление противоречий позволило сформулировать проблему исследования: каковы ключевые компетенции членов управленческой команды в учреждении дополнительного образования детей? Цель исследования заключалась в разработке и обосновании комплекса ключевых компетенций членов управленческой команды. В соответствии с целью исследования предполагалось решить следующие задачи: раскрыть особенности содержания понятий «управленческая команда», «компетенция», «компетентность»; обосновать особенности ключевых компетенций членов управленческой команды в учреждении дополнительного образования детей; выявить комплекс ключевых компетенций членов управленческой; на основе анализа опыта формирования ключевых компетенций у членов управленческой команды выявить организационные и психологические условия формирования ключевых компетенций в учреждении дополнительного образования детей.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

- понятие команды как группы специалистов, заинтересованных в достижении общего результата, согласованно действующих под руководством лидера наиболее адекватно нашему представлению о нем;

- управленческая команда в нашем понимании – это группа лидеров, согласованно действующих для развития организации;

- мы принимаем за основу то, что компетентностью является, с одной стороны, круг полномочий, который определяет ответственность в решении практических задач должностного лица, то есть набор компетенций; с другой – знание, опыт, умения самого должностного лица, то есть способность и реализация конкретным лицом этого круга полномочий а также его личностное отношение к этому.

В ходе исследования мы выяснили, что компетентность членов управленческой команды в учреждении дополнительного образования детей имеет свои особенности в следующих аспектах:

- Постановка команде целевой задачи*

Интеллектуальные задачи для управленческой команды УДОД, такие, как разработка стратегии развития учреждения, поиск рациональных проектных решений, разработка обоснований нового проекта, внедрение инновационных технологий, реструктуризация учреждения и т.п., подчас могут быть обозначены лишь в общем виде с указанием требуемых качеств и параметров. Сроки исполнения назначаются приближенно, с промежуточными этапами контрольных проверок.

Данная специфика обусловлена отсутствием единой нормативно-правовой базы для всех УДОД, в отличие от системы основного образования, и вытекающей отсюда большей свободой творчества и автономизацией учреждений дополнительного образования детей в разработке собственной нормативно-правовой базы. Исходя из приведенной специфики, становятся очевидными «целевая», «технологическая» и «социально-педагогическая» компетенции членов управленческой команды.

- Формы стимулирования

Для управленческих команд учреждений дополнительного образования детей материально-денежная форма нередко является неосновной; большую мотивацию могут иметь престижно-карьерные стимулы и морально-сертификационные факторы общественного признания.

Данную особенность определяет тот факт, что в учреждениях дополнительного образования детей больший процент работников творческих, нестандартно мыслящих, работающих в поисковом режиме, имеющих свое видение развития учреждения и самореализующихся в этом процессе. Из данной особенности следует «мотивационная» компетенция членов управленческой команды УДОД как способность к самомотивации, взаимомотивации и к мотивированию других работников УДОД, а также компетенция «саморазвития».

- Квалификационный уровень членов команды

Управленческая команда должна быть командой профессионалов. Однако при наличии «высоких» профессиональных качеств в системе дополнительного образования детей ключевым становится требование к единству ценностных ориентаций и подбору единомышленников в стратегии развития, т.к. имеется большой спектр путей и направлений развития именно в данной системе. Таким образом, очевидны два аспекта компетентности: «профессиональная» компетенция как работника, занимающего ту или иную руководящую должность в УДОД, и «стратегическая» компетенция в аспекте вза-

имной согласованности.

- *Уровень креативности и коммуникативной культуры членов команды.* В управленческих командах учреждений дополнительного образования детей это требование является базовым условием успешного функционирования команды, т.к. материальные стимулы и конкретные сроки могут быть «размыты». Также немаловажную роль имеет тот факт, что круг общения управленцев в данной системе особенно широк. Например, родители обучающихся могут быть представителями самых разных слоев населения и по образовательному, и по возрастному, и по другим признакам, причём с каждым необходимо найти общий язык, каждого выслушать, чтобы это общение пошло на благо ребенка.

В аспекте компетентностного подхода это не что иное, как «коммуникативная» компетенция.

Итак, исходя из особенностей учреждения дополнительного образования детей, мы вывели следующий комплекс ключевых компетенций членов его управленческой команды: мотивационная, коммуникативная, социально-педагогическая, стратегическая, целевая, технологическая, профессиональная, компетенция саморазвития.

В ходе практического создания команды с одновременным формированием компетенций нами выявлена взаимосвязь в создании управленческой команды и формировании управленческих компетенций у членов данной команды, она заключается в этапности прохождения этих процессов. Формирование ключевых компетенций у членов управленческой команды необходимо проводить одновременно с созданием команды, в три этапа:

- на диагностическом этапе подбор кандидатов в команду осуществляется с учетом их личностных характеристик и уровня профессиональной квалификации, начинается формирование мотивационной, коммуникативной, социально-педагогической, стратегической компетенции;

- на тренинговом этапе осуществляется обучение администраторов навыкам работы в команде по трем направлениям с формированием компетенции саморазвития, коммуникативной, социально-педагогической, целевой, технологической и профессиональной компетенций;

- на этапе психологического сопровождения команда работает самостоятельно, а психолог реализует программу долговременного психологического сопровождения команды, и с учетом индивидуальных особенностей каждого члена управленческой команды идет

работа по формированию их компетентности.

При этом на всех этапах происходит непрерывный процесс самопознания и саморазвития членов административной команды, основанный на развитии рефлексивных умений, то есть формируется компетенция саморазвития. Создание управленческой команды проводится естественным образом, без излишнего ажиотажа и открытости.

УДК 659.4;373

© Е.С. Цветкова

Организация PR в школе: американский и российский опыт

Школа - это открытая социально-педагогическая система, которая взаимодействует со многими социальными институтами: начиная с института семьи и заканчивая крупными международными организациями. Общеобразовательные учреждения налаживают отношения сотрудничества с детскими центрами спорта и творчества, профессиональными учебными заведениями, средствами массовой информации, они повышают квалификацию своих кадров, участвуют в приоритетных национальных проектах и инновационных площадках. В первую очередь, подобные виды деятельности связаны с привлечением в школу дополнительных финансов и повышением качества образовательных услуг.

Одним из самых действенных и недорогих способов влияния на потребителя является установление связей с общественностью, которая представляют собой специфическую часть управленческих коммуникаций. В зарубежной практике они носят название «публик рилейшнз» - PR (англ. Public Relations). Мы также будем пользоваться этим термином. В своей монографии С.М. Катлип, А.Х. Сентер, Г.М. Брум предложили следующее определение: «Публик рилейшнз – это функция управления, способствующая налаживанию или поддержанию взаимовыгодных связей между организацией и общественностью, от которой зависит ее успех или неудача» [1. С. 18].

Изначально PR использовался для лоббирования интересов политических деятелей и продвижения товаров и услуг в коммерческой сфере. Сейчас, когда все чаще стали говорить о маркетинге образовательных услуг, а директора школ в России стали обязаны получать второе высшее образование по специальности «менеджмент организации», целесообразно говорить о школьном (в широком смысле) PR.

Необходимо заметить, что данное понятие пришло к нам из Соединенных Штатов Америки: это «колыбель» мирового опыта PR во всех сферах жизни общества, тогда как в России в области образования это все еще инновационная деятельность.

В США дисциплина «связи с общественностью» официально вошла в обязательные программы экономических колледжей и университетов в 1970-х годах; PR давно стал неотъемлемой частью управления в организациях. Именно поэтому в данной статье мы попытались проанализировать американский опыт связей с общественностью в системе общего образования, сравнив его с российскими тенденциями.

Не имея возможности реально посетить американские школы и в одной статье отразить весь опыт, мы попытались изучить особенности их связей с общественностью, используя публикации в национальных образовательных журналах и газетах (за 1996-2006 годы). Мы отметили следующие позиции.

1) Американская школьная система образования имеет огромную зависимость от СМИ. Поскольку в трех из четырех американских семей отсутствуют дети школьного возраста, общественное мнение формируется большей частью благодаря информации из СМИ, а не из личного опыта.

2) В США велика доля частных школ, причем 63% граждан им доверяет больше, чем государственным школам, объясняя это тем, что частная школа престижна, дает отличные знания и обеспечивает безопасность. Многие родители, чьи дети учатся в государственной школе, отдали бы их на обучение в частную при благоприятной материальной возможности. Американцы рассматривают школу с точки зрения обеспечения финансового благополучия своих детей, чего бесплатная школа, по их мнению, дать не может [3. С. 11-13].

3) Директора школ часто пишут статьи для местных газет и общаются предпринимателям и группам общественности о позитивных событиях, происходящих в их учреждениях. Но стоит использовать рекламу, и учреждение будет встречено со взглядами недоверия.

Большинство американских граждан придерживается мнения, согласно которому государственные школы не должны использовать рекламу для своего продвижения, потому что у нее нет места в миссии государственного образования.

4) Каждый сотрудник школы делает все возможное в рамках своих полномочий для формирования положительной репутации учреждения. При этом все прекрасно понимают, что родители больше доверяют информации от знакомых, поэтому школы используют преимущественно PR по принципу «виноградной лозы». Суть его заключается в том, что человеческое восприятие об организациях, продуктах или услугах часто основано на коллективной мудрости, которая накапливается и передается [2. С. 56-60].

5) Большое значение придается взаимодействию с родителями. Директор школы – прежде всего менеджер; он может отложить свои дела, но никогда не откажет родителю в важной встрече.

6) Существует шесть шагов, которые осуществляют директора школ, чтобы обеспечить эффективные устные коммуникации для формирования и поддержания положительной репутации школ.

1. Необходимо узнать, какого мнения о школе учащиеся и их родители. Следует установить, чем именно они недовольны и что могут предложить, со своей стороны, для улучшения образовательного процесса. После анализа полученной информации следует незамедлительно исполнить несколько пожеланий. Таким образом, итогом первого шага должно стать осознание родителями и учениками того, что школа о них заботится и учитывает их мнение.

2. Целесообразно сосредоточиться на улучшении социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Педагоги – это своего рода «послы» школы в обществе. Когда они говорят о школе, их слова воспринимаются, как мнения экспертов. И если сотрудник не удовлетворен своим положением на работе, это может разрушительно сказаться на имидже школы.

3. Концентрация на обеспечении превосходного обслуживания клиентов. Больше чем любой другой фактор, услуга, которую школа оказывает ее ключевым заинтересованным лицам, будут влиять на то, что об этом сказано. Очень важно, как по телефону отвечает секретарь, как приветствует администрация, насколько легко назначить встречи с учителями и директором, как быстро сотрудники школы отвечают на сообщения и просьбы, как родители получают информацию о своих детях. Если обслуживание будет образцовым, то истории доброжелательности будут циркулировать по району и

городу. Наоборот, если обслуживание будет средним или ниже среднего, то репутация учреждения пострадает.

4. Активная и результативная реакция на все поступающие просьбы и жалобы со стороны общественности. Школа должна быть открыта для сотрудничества с различными социальными партнерами.

5. Нужно найти «звезд» и поддерживать их. Они могут быть родителями, учителями, местными руководителями или учащимися. Так условно названы люди, которые преданы школе, всегда выступают за ее честь и способствуют повышению ее репутации. Для директора важно идентифицировать «звезд» его школы и построить особые отношения с ними: объединить их, спрашивать их совет, дать им выполнять важные задачи, публично признавать и благодарить их.

6. Признание важности устной коммуникации при создании команды. Администрация школы должна быть компетентной в области связей с общественностью [4. С. 18-22].

7) В каждой американской школе есть Интернет-сайт, и его наличие так же естественно, как наличие устава учреждения.

8) Долгое время американскими школами недооценивалась роль СМИ для формирования общественного мнения, но в последние два десятилетия стало появляться много литературы по общению с прессой именно для работников образования, в первую очередь, директоров школ.

Таким образом, связи с общественностью более развиты в частных американских школах: они имеют более высокую репутацию в обществе, тогда как престиж государственных школ практически на нуле. На наш взгляд, это объясняется не только разницей в качестве образования, но и агрессивным PR со стороны тех общественных структур, которым выгодно процветание частных общеобразовательных учреждений, и отсутствием PR, а также других инструментов продвижения, в государственных.

Если говорить о российских школах, то большинство граждан доверяют государственным общеобразовательным школам, потому что учились в них сами, в них работают учителя «еще старой закалки», они бесплатные. Кроме того, в России не так много частных школ: они дорогие, и если американцы привыкли жить «в кредит», то россияне явно не готовы учить детей в платной общеобразовательной школе.

Следует отметить, что в большей или меньшей степени PR-инструменты используются в любом образовательном учреждении,

однако мероприятия носят бессистемный, фрагментарный характер и часто сводятся к рекламным объявлениям и участию в выставках.

Изучая PR в российских школах, мы рассмотрели опыт семи общеобразовательных учреждений г. Рыбинска Ярославской области (СШ №1, 21, 23, 32, лицей №2, гимназии № 8, 18). В некоторых школах считают, что образовательный PR – это дань моде, временная попытка слепой ориентации на Запад, тогда как главной фигурой в школе был и остается педагог, от него зависит почти все: и качество образования, и социально-психологический климат, и репутация учреждения. Есть и другое мнение – качественные услуги должны продвигаться на рынок, чтобы потребителю было легче ориентироваться на нем.

На наш взгляд, правы и те, и другие, и важно, чтобы репутация учреждения формировалась, в первую очередь, за счет качества образования, так как это его основная деятельность.

В ходе интервью с руководителями школ мы выяснили, какие формы связей с общественностью они используют, каким образом организована PR-деятельность, каково отношение административного аппарата учреждения к работе с общественностью. Во всех случаях оказалось, что ни в одной школе нет сотрудника, чья деятельность была бы полностью посвящена связям с общественностью. PR-функции осуществляются, как правило, заместителями директора по воспитательной или научно-методической работе. Более серьезными связями, например, с представителями общественных деловых кругов, органами местного самоуправления, занимается непосредственно руководитель учреждения.

Один из важнейших показателей качества работы с общественностью учреждения – количество партнеров. Как показал опыт школ г. Рыбинска, наиболее эффективны связи сотрудничества с высшими учебными заведениями, детскими центрами спорта и творчества, учреждениями культуры, психологическими центрами, социально-реабилитационными и патриотическими организациями. Особенно престижно международное сотрудничество по обмену школьниками (гимназия №18). Проанализировав опыт данных школ, мы пришли к выводу, что чем более обширны связи учреждения, тем больше возможностей оно может дать учащимся для развития и тем престижнее оно в обществе.

Спонсорство – также эффективная форма сотрудничества для общеобразовательных учреждений, тем более при постоянном недофинансировании системы образования. Как показало исследование,

результаты поиска спонсоров у всех школ разные: от отсутствия до спонсорства со стороны депутатов, бывших учеников, иностранных школ. Отметим, что поиск спонсоров – важная задача PR, и требуются дипломатические навыки, чтобы добиться расположения и материальной помощи со стороны.

В общеобразовательных учреждениях г. Рыбинска школы используют рекламу только информационного характера: о наборах на учебный год, о выставках и ярмарках, причем ее источники должны быть надежными и достойными.

На наш взгляд, реклама только косвенно и эпизодически может помочь продвижению услуг государственного общеобразовательного учреждения.

Большое место в осуществлении связей с общественностью занимают электронные СМИ: телевидение, радио, компьютерные коммуникационные связи. В методах оценки PR-мероприятий важное место занимает показатель количества сюжетов на телевидении, сообщений на радио и публикаций в прессе об организации, относящийся к критерию известности. Поводом для сообщения может служить любое положительное событие: юбилей школы, День Знаний, внедрение новых технологий, достижения педагогов и учащихся и многие другие.

К сожалению, во всех исследованных школах уровень PR оказался невысок, и все сообщения в СМИ заказные (2-4 в год), то есть ни в одном случае журналисты не интересовались учреждением сами, что свидетельствовало бы о популярности.

Интернет – самое молодое, популярное, актуальное СМИ. Школа не может не следовать за модернизацией, поэтому Интернет в компьютерных классах – уже не редкость.

Разумеется, мы рассмотрели не все методы PR, которые используются для продвижения услуг общеобразовательного учреждения. В результате исследования мы выяснили, что такие методы PR, как конференции, дни открытых дверей, благотворительность, используются в школах неэффективно.

Подводя итог, можно сказать, что реализация школой связей с общественностью как в России, так и в США имеет проблемы. На наш взгляд, их основная причина – традиционное восприятие PR как инструмента политики и бизнеса. И все же, если сравнивать уровень PR в российской и американской школе, в последней он выше, так как любая сфера обслуживания в США – клиентоориентированная, а это самый важный компонент грамотного PR. Об этом свидетельст-

вуют многочисленные публикации в образовательной прессе середины 1990-х годов по данной проблеме, тогда как в России о PR-технологиях в общеобразовательных учреждениях даже не говорили.

Библиографический список

1. Кузнецов, В.Ф. Связи с общественностью: теория и технологии [Текст] / В.Ф. Кузнецов. - М.: Аспект Пресс, 2008.
2. Carrol, D.J. Make the grapevine work for schools [Text] / D.J. Carrol // The education digest. - 2002. - 67, №7. - Pp. 56-60.
3. Jennings, J.F. Travels without Charley [Text] / J.F. Jennings // Phi Delta Kappan. - 1997. - 78, №1. - С. 11-16.
4. Haas, J. Talk back to lies about education [Text] / J. Haas // The education digest. - 1997. - 62, №9. - С. 18-22.
5. Mathews, D. The lack of a public schools [Text] / D. Mathews // Phi Delta Kappan. - 1997. - 78, №10. - С. 740-743.
6. Potter, L. Getting the media on our side [Text] / L. Potter // The education digest. - 2005. - 62, №5. - С. 22-24.

УДК 37.02(083.7)

© С.О. Шувалова

Новый образовательный стандарт как фактор необходимости обновления профессиональной компетентности педагога и руководителя школы

В деле обучения и воспитания, во всём школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя (К.Д. Ушинский).

В августе 2010 года на вопрос о революционном или эволюционном характере новых образовательных стандартов 21% педагогов и 11% руководящих работников школ города Рыбинска определили его как революцию. Первоначально это вызывает определённый протест. Что же мы всё ломаем, строим новое – «другое»?

Изучение ответа на вопрос об отличительных особенностях нового стандарта позволило увидеть, что по 54% педагогов и руководителей единодушно отметили: это ориентация на достижение ре-

зультатов; 64% и 74% соответственно отмечают деятельностьную основу.

В Рыбинске более 70% учителей начальной школы работают по системам развивающего обучения. Именно они являются сторонниками взгляда на эволюционный характер стандарта. Анализ их ответов о проблемах перехода на новый образовательный стандарт показал, что только в 6% случаев они связаны с квалификацией педагога. Мнение руководителей в этом вопросе заметно отличается: 50% видят необходимость специальной подготовки кадров. И вот здесь приходит понимание, что противопоставление терминов «революция – эволюция», вероятно, недостаточно корректно. В психологической основе стандарта, в способе разработки, системе нормативного, информационно-методического, технологического и инструментального сопровождения довольно много преемственных линий, и в этом плане они представляют собой эволюцию в развитии системы образования. Но, с другой стороны, реализация их, по идеям разработчиков, требует революции в мышлении педагога, смены его профессиональной позиции.

Деятельностный подход находит отражение в переходе:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формированию умения учиться, как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;

- от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов;

- от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий;

- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

В связи с этим принципиально меняются квалификационные требования и квалификационные характеристики учителей. Центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетенции. В сущности, происходит принципиальное изменение содержания трудовой деятельности учителя начальной школы [3].

Образовательный стандарт нового поколения ориентирован на создание условий для достижения нового качества образования, но при этом необходимо обеспечить такую готовность и учителей и школьных администраторов, чтобы уровень присвоения стандартов был достаточен для того, чтобы их не исказить и не свести на нет.

Для успешной реализации перехода на новую модель образования необходимо, наряду с созданием организационных и педагогических условий модернизации управленческой практики, обеспечить формирование ресурсной базы развития: кадровые ресурсы, информационные, научно-методические, материальные и финансовые ресурсы, ресурс общественной поддержки [1]. Качество ресурсного обеспечения наших школ достаточно разнородно. Сегодня очевиден тот факт, что чрезвычайно мощным ресурсом может и должен выступать личностный потенциал участников образовательного процесса: педагога и руководителя как представителя школы, а в её лице государства, родителя как заказчика на образование от лица социума, ребёнка как образующейся личности. На этапе становления новой практики образования ведущую роль в этой триаде будут играть именно педагогические работники, в задачу которых и входит создание условий для становления новой более свободной, инициативной, самостоятельной в принятии решений, мотивированной на непрерывное образование и профессиональный рост личности, способной ответственно действовать в условиях неопределенности быстроменяющегося мира.

В современных условиях развития отечественного образования важно понять, как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, поскольку учитель является основным субъектом изменений в образовании. Без его активного участия прогрессивные изменения невозможны.

Задача руководителя образовательного учреждения обеспечить создание такой образовательной среды и уклада школы, чтобы возможно было эффективно реализовать заявленную образовательную программу. Задача педагога (а точнее педагогического коллектива как профессионального сообщества) – успешно эту программу реализовать.

Новая основная образовательная программа существенно отличается от традиционной. В её структуре определены:

– образовательные результаты (предметные, метапредметные, личностные);

– содержание деятельности (рабочие программы по предметам, концепция духовно-нравственного воспитания, формирование здорового образа жизни, программа коррекционно-развивающего обучения);

– педагогические инструменты достижения запланированных результатов в освоении содержания (педагогические технологии, внеурочная деятельность, формирование универсальных учебных действий).

Готовы ли педагоги к реализации на практике программы, ориентированной на личность воспитанника и основывающейся на реализации деятельностного подхода? Исследование, проведённое в январе 2011 года, позволило нам установить, что 61% респондентов придерживаются традиционной модели обучения или разделяют лишь некоторые позиции личностно-ориентированного образования, 46% опрошенных педагогов являются его сторонниками, но при этом 2,6% из них согласны со всеми утверждениями, характеризующими этот подход. Анализ мнений педагогов о личностных дефицитах на этапе введения ФГОС позволяет установить, что в числе основных затруднений выделяются отсутствие опыта разработки разделов основной образовательной программы начального образования; упрощённое понимание сущности и технологий реализации системно-деятельностного подхода; стереотипы проведения урока; принципиальная новизна вопросов инструментально-методического обеспечения достижения и оценки планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) и др.

Подавляющее большинство учителей начальной школы чётко осознают новые профессиональные задачи в связи с введением ФГОС. Среди них:

– ориентация педагогических целей на самореализацию ученика и определение результата образования через компетентность выпускника;

– изменение характера взаимодействия учителя и учеников, связанного с установкой учителя на развитие ученика средствами своего предмета;

– включение в содержание образования учебного материала, самостоятельно найденного и предъявленного учащимися;

– изменение подходов к оценке достижений обучающихся;

– использование образовательных технологий, которые требуют проявления новых профессиональных ролей координатора,

организатора, помощника, консультанта и ориентированы на командную работу учителей;

- расширение образовательной среды школы и поиск партнёров, выступающих субъектами образования ребенка;
- необходимость непрерывного дополнительного образования и самообразования.

Ведущей функцией профессионально-педагогической деятельности становится функция «содействия образованию школьника» [2]. При этом важно согласовать отношения между различными образовательными ресурсами, так, чтобы сформировать пространство освоения предмета и понимание того, где и когда предметное знание понадобится в жизни. Это будет возможно только в том случае, если педагог использует образовательные технологии XXI века: проектного, исследовательского, проблемного, продуктивного образования; применяет новые оценочные методы, владеет средствами e-learning, сетевых коммуникаций; создаёт пространство выбора и конструирования образовательной траектории обучающихся.

Перед администраторами школ и специалистов муниципальной методической службы в связи с введением ФГОС встают свои новые управленческие задачи:

- выявление профессиональных дефицитов кадров, необходимых изменений в содержании деятельности, требующихся ресурсов для перехода на ФГОС;
- организация процедуры разработки основной образовательной программы начального общего образования;
- создание условий для повышения квалификации педагогов по освоению новых ФГОС;
- разработка локальных актов, внесение изменений в действующие для обеспечения работы в новых условиях;
- обеспечение согласованности действий всех участников образовательного процесса.

Руководитель школы и педагог обеспечат успешную реализацию стандарта только в том случае, если создадут обучающимся возможности для конструирования индивидуальных образовательных сред, которые будут выступать средством приобретения опыта и знаний, актуализирующих личностный жизненный опыт ребёнка в учебно-познавательной деятельности и способствовать приобретению нового опыта, который затем используется в обучении и самообучении.

Японская мудрость гласит: «Умный хозяин культивирует почву. Дальновидный воспитывает работника». Модернизация системы образования влечёт за собой существенные и качественные изменения в практике работы учителя. И, наверное, учитель в одиночку вряд ли справится с ними. Более того, не каждое образовательное учреждение имеет такой арсенал связей и возможностей, чтобы гибко и эффективно адаптировать педагога к работе в новых условиях. В данном случае нельзя недооценивать ресурс непрерывного дополнительного образования педагога. Главные требования к системе непрерывного педагогического образования на современном этапе заключаются в модерации и супервизии:

- формирования у учителя профессионального мировоззрения и педагогического мышления, адекватных новым инновационным процессам;
- выявления и поддержки индивидуального стиля деятельности педагога, становления его как специалиста с высоким уровнем компетентности;
- развития в учителе готовности к использованию личного потенциала, творческих сил и способностей как организующего начала педагогического процесса;
- приобщения педагога к систематическому и целенаправленному самообразованию и саморазвитию.

Чтобы эти намерения не остались лозунгами, необходимо процесс образования педагога также качественно изменить. Современные методы крупномасштабных нововведений в организациях предусматривают создание гибких проектных форм организации процессов изменений.

С августа 2010 года в городе реализуется муниципальный комплексный проект по подготовке к переходу на ФГОС. На первом этапе его реализации было обеспечено сопровождение разработки основной образовательной программы начального общего образования через ресурс со-организации деятельности проектных групп школ. Параллельно осуществлялось обучение педагогов по дополнительным профессиональным образовательным программам, в ходе реализации которых был сделан акцент на деятельностный метод с применением проектных технологий, решения проблемных задач с использованием метода кейс-стади. 100% учителей начальной школы прошли обучение на 2 курсах, около 60% - на трёх, и 7% - более чем на четырёх. Важно,

что и учителя среднего звена включены как в процесс разработки образовательных программ, так и в процесс обучения.

И в заключение, еще одна истина: «В разные эпохи всегда познаётся нечто разное потому, что в них действуют по-разному» (И.Ф. Гербарт). Перед каждым учителем образовательным стандартом второго поколения поставлена сложная, но разрешимая задача - «оказаться во времени», стать новым учителем в новой школе! Задача методической службы школы и города – создать условия для успешного решения этой задачи.

Библиографический список

1. Лебедев, О.Е. Новые возможности в условиях модернизации образования [Текст] / О.Е. Лебедев // Вестник ОИРШ. - 2003. - № 23.

2. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: рекомендации по результатам научных исследований [Текст] / Е.В. Пискунова; под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2007.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.09, № 373 [Текст] // Вестник образования России. - 2009. - № 2.

Сведения об авторах

Анисютина Светлана Александровна, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ, методист МОУ ДПО Городской центр развития образования.

Антонов Евгений Борисович, учитель физики МОУ СОШ № 43 г. Ярославля.

Афанасов Алексей Владимирович, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Байбородова Людмила Васильевна, зав.кафедрой пед.технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, доктор педагогический наук, профессор.

Бодрова Лариса Александровна, заведующая методическим отделом МОУ ДОД ЦДТ «Россияне».

Бондаренко Роман Александрович, доцент 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.

Булдаков Виталий Евгеньевич, аспирант кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Виноградова Екатерина Николаевна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Волгин Сергей Иванович, старший преподаватель кафедры военно-гуманитарных наук ВФЭА, кандидат педагогических наук.

Волкова Наталья Александровна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Гаврилова Татьяна Николаевна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

Гайбова Вероника Евгеньевна, ст. преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Гвоздецкий Михаил Юрьевич, специалист по учебно-методической работе отдела качества лицензирования и аккредитации ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Герасименко Кристина Михайловна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Гончаров Максим Николаевич, преподаватель Военного университета ПВО, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Горбунова Людмила Григорьевна, заместитель директора МОУ СОШ № 5 г.Углича Ярославской области.

Гусева Наталья Александровна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Давыдов Алексей Валерьевич, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Дандин Сергей Сергеевич, аспирант кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования в филиале в г. Ростове.

Данилова Лариса Николаевна, ст. преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Друзин Владимир Николаевич, начальник отдела образовательных проектов и программ Центра внедрения социальных инноваций, г. Ярославль.

Жиганова Ксения Сергеевна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Иванова Елена Олеговна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Капралов Виктор Владимирович, преподаватель ЯВЗРУ, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кириченко Елена Борисовна, ст. преподаватель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат педагогических наук.

Киселев Александр Александрович, профессор кафедры управление предприятием ЯГТУ, кандидат педагогических наук, почетный работник высшего профессионального образования.

Кораблева Альбина Александровна, преподаватель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат педагогических наук.

Корсикова Елена Николаевна, ст. преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

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, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Лекомцева Елена Николаевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Лерман Любовь Владиславовна, преподаватель ЯГТИ, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Лупнова Полина Владимировна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Люкманов Александр Альбертович, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Макеева Татьяна Витальевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Минеев Николай Сергеевич, аспирант кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Михайлова Светлана Сергеевна, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Морозова Светлана Борисовна, директор школы-сада «Морозко» г. Москвы, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Муравьева Татьяна Александровна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им.К.Д. Ушинского.

Негода Татьяна Владимировна, методист отдела разработки учебно-программной и нормативно-методической документации, ФГОУ «УМЦ ЖДТ», г. Москва, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Новикова Екатерина Николаевна, учитель математики МОУ специальная коррекционная школа-интернат № 9 для детей-

сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья.

Онегина Наталья Павловна, МОУ СОШ № 3 г.Гаврилов-Яма, учитель химии высшей квалификационной категории, магистрант 1 курса ФСУ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Перадзе Яков Робертович, начальник культурно-досугового центра ФДЦ «Смена».

Пешкова Анна Вячеславовна, методист ГЦРО, г. Ярославль, кандидат педагогических наук

Привизенцев Андрей Николаевич, аспирант кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Приветень Сергей Аркадьевич, начальник кафедры Военного университета ПВО, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Пятунина Вера Михайловна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Рожков Михаил Иосифович, директор ИПП, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор.

Румянцева Наталья Валерьевна, руководитель отдела художественного воспитания ГОАУ ДОД Ярославской области Центр детей и юношества, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Руссова Елена Юрьевна, учитель начальных классов школы-сада «Морозко», г. Москва, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Сапожникова Татьяна Николаевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук.

Смелкова Ольга Александровна, директор муниципального образовательного учреждения «Воскресенская средняя общеобразовательная школа» Череповецкого района Вологодской области, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Соколова Марина Валентиновна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Тарханова Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Тихомирова Лариса Фёдоровна, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук.

Тихонцева Наталина Геннадьевна, директор МОУ «Угличский детский дом», соискатель кафедры пед.технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тишко Анна Борисовна, доцент кафедры теории и истории педагогики, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ольга Владимировна, аспирантка кафедры теории и истории педагогики, заочное отделение ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Харавинина Любовь Николаевна, преподаватель ГОУ ЯО СПО «Ярославский индустриально-педагогический колледж».

Узорова Елена Анатольевна, директор МОУ ДОД СДЮСШОР № 2, г. Вологда, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Цветкова Елена Сергеевна, аспирантка кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Чуева Светлана Аркадьевна, преподаватель филиала ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в г. Рыбинске, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Шилина Ольга Валентиновна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Шувалова Светлана Олеговна, директор МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», кандидат педагогических наук

Шулин Артем Вячеславович, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Щелкунова Людмила Александровна, доцент кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат педагогических наук.

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

<i>Рожков М. И., Сапожникова Т. Н.</i> Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи.....	3
<i>Афанасов А.В.</i> Воспитание социальной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».....	8
<i>Афанасов А.В., Волгин С.И.</i> Социально-психологические аспекты воспитания детей с девиантным поведением.....	12
<i>Бондаренко Р.А.</i> Диагностика эффективности патриотического воспитания молодежи.....	17
<i>Виноградова Е.Н.</i> Формирование субъектной позиции подростков в художественно-творческой деятельности в КВН.....	19
<i>Волкова Н. А.</i> Из опыта работы с выпускниками детских домов и школ-интернатов по программе «Социальная адаптация выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».....	25
<i>Гончаров М.Н.</i> Формирование профессиональной ответственности курсантов в процессе военно-практической деятельности.....	31
<i>Горбунова Л.Г.</i> Организация военно-патриотического воспитания учащихся – юношей через кадетскую деятельность.....	33
<i>Гусева Н. А.</i> Исследование готовности детских общественных организаций к взаимодействию с социальными партнерами.....	39
<i>Давыдов А. В.</i> Подготовка специалистов к профилактической деятельности.....	47
<i>Лебедева Т.С., Тихомирова Л.Ф.</i> Эффективность формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей.....	50
<i>Лекомцева Е.Н.</i> Клубная деятельность как фактор профессионального самоопределения студентов.....	55
<i>Луппова П.В.</i> Школа актива как фактор профессионального самоопределения старшеклассников.....	60

<i>Люкманов А.А.</i> Подготовка специалистов к работе с НМО по технологии STREETWORK.....	65
<i>Макеева Т. В.</i> Подготовка специалистов социальной сферы в системе заочного обучения.....	71
<i>Михайлова С.С.</i> Волонтерство как фактор формирования социальной ответственности молодежи.....	78
<i>Муравьева Т.А.</i> Ресоциализация несовершеннолетних в условиях детских социозащитных учреждений.....	85
<i>Перадзе Я.Р.</i> Реализация программ нравственного, гражданско-патриотического и трудового воспитания в лагерях ФДЦ «Смена».....	92
<i>Приветень С.А.</i> Формирование организаторских компетенций у курсантов высших военных учебных заведений..	94
<i>Пятунина В.М.</i> Вариативный подход к социально-педагогическому сопровождению формирования социальной успешности.....	97
<i>Сапожникова Т.Н.</i> Творческая мастерская как технология педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников.....	101
<i>Соколова М. В.</i> Педагогическое значение устной истории	107
<i>Тарханова И.Ю.</i> Социально-педагогический аспект реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.....	111
<i>Тихомирова Л.Ф., Морозова С.Б., Руссова Е.Ю.</i> Формирование здоровьесберегающей среды образовательного комплекса.....	117
<i>Шилина О. В.</i> Формирование социальной ответственности воспитанников детских домов.....	123
<i>Шулин А. В.</i> Педагогическое сопровождение развития лидерского потенциала школьников в процессе физкультурно-спортивной деятельности.....	129

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

<i>Байбородова Л.В.</i> Модели организации работы с одаренными детьми в сельской школе.....	134
<i>Анисютина С.А.</i> Развитие фамилистической компе-	

тентности социального педагога.....	144
<i>Бодрова Л.А.</i> Возможности дополнительного образования в формировании экологической культуры	150
<i>Герасименко К.М.</i> Модель индивидуализации самостоятельной работы студентов заочников в процессе изучения педагогических дисциплин.....	155
<i>Дандин С.С.</i> Формирование у студентов педагогических колледжей способности к организации совместной деятельности учащихся	159
<i>Жиганова К.С.</i> Опыт использования музыкотерапевтических методов на уроках музыки в сельской школе.....	165
<i>Кириченко Е.Б.</i> Проблемы формирования социальной ответственности детей-сирот.....	168
<i>Киселев А.А.</i> Проблемы подготовки профессиональных кадров в вузах РФ и их трудоустройства на отечественных предприятиях.....	174
<i>Кораблева А.А.</i> Содержание воспитания толерантности у детей и молодежи в условиях поликультурного пространства.....	182
<i>Лерман Л.В.</i> Традиции в воспитательных и образовательных учреждениях России за период 1860-1917 гг.....	187
<i>Минеев Н.С.</i> Структура современного электронного учебника для студентов.....	194
<i>Новикова Е.Н.</i> Сущность понятия «когнитивные способности».....	198
<i>Онегина Н.П.</i> Индивидуальный подход к учащимся в процессе модульного обучения.....	204
<i>Тихонцева Н.Г.</i> Изучение трудностей профессионального самоопределения воспитанников детского дома.....	211
<i>Харавинина Л.Н.</i> Сопровождение как педагогическая технология личностно-профессионального развития педагога в период профессиональной адаптации.....	218
<i>Чуева С.А.</i> Активные методы и приемы обучения как средство формирования профессиональных компетенций у студентов-заочников.....	224
<i>Щелкунова Л.А.</i> Дифференцированный подход к учащимся в процессе духовно-нравственного воспитания.....	231

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

<i>Антонов Е.Б.</i> Деятельность ярославской детской экскурсионно – туристической станции в 1930-х годах.....	237
<i>Боровик О.Н.</i> Методическая служба инновационного учреждения дополнительного образования детей как фасилитатор развития педагогов.....	242
<i>Булдаков В.Е.</i> Демократизация преподавания иностранного языка в советской школе в период перестройки (1985-1991 гг.).....	249
<i>Гаврилова Т.Н.</i> Влияние личности классного учителя вальдорфской школы на эффективность образовательно - воспитательного процесса.....	255
<i>Гаибова В.Е.</i> Тестирование как метод активизации познавательной активности студентов.....	265
<i>Гвоздецкий М.Ю.</i> Реализация идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания в педагогическом творчестве В.А. Сухомлинского.....	268
<i>Данилова Л.Н.</i> Взаимодействие семьи и школы: зарубежный опыт.....	274
<i>Друзин В.Н.</i> Теоретико-методологические основания педагогической профилактики игровой компьютерной аддикции подростков.....	279
<i>Иванова Е.О.</i> Особенности процесса обучения в информационно-образовательной среде.....	285
<i>Капралов В.В.</i> Инициативность как качество курсанта в представлении преподавателей военных вузов.....	294
<i>Корсикова Е.Н.</i> Влияние личности педагога-психолога на деятельность образовательного учреждения в представлениях студентов-заочников психологических специальностей.....	300
<i>Негода Т.В.</i> Аудиовизуальное творчество как компонент педагогического мастерства.....	307
<i>Пешкова А.В.</i> Проблемы использования информационных технологий в современной системе образования.....	310
<i>Привизенцев А.Н.</i> Внутрифирменное обучение: сущность, функции, специфика.....	314
<i>Румянцева Н.В.</i> Критерии и показатели развития эстетического отношения к действительности в детском теат-	

ральном объединении.....	321
<i>Смелкова О.А.</i> . Временные творческие объединения педагогов как фактор развития педагогического коллектива школы.....	325
<i>Тишко А.Б.</i> Учебники по истории педагогики в конце XIX – начале XX вв.....	330
<i>Ткаченко О.В.</i> Волонтерская деятельность по профилактике употребления психоактивных веществ в образовательном учреждении.....	337
<i>Узорова Е.А.</i> Ключевые компетенции членов управленческой команды в учреждении дополнительного образования детей.....	342
<i>Цветкова Е.С.</i> Организация PR в школе: американский и российский опыт.....	347
<i>Шувалова С.О.</i> Новый образовательный стандарт как фактор необходимости обновления профессиональной компетентности педагога и руководителя школы.....	354
Сведения об авторах.....	361

Научное издание

Подготовка кадров в условиях модернизации образования
Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 1

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Ефимова, Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 21.07.2011
Формат 60х90/16.
Объем 23,25 п.л., 17,3 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ 230

Издательство
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44