

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

**Сопровождение одаренных детей
и талантливой молодежи
в системе образования**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 1

Ярославль
2012

УДК 37
ББК 74.5
С 64

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

С 64 Сопровождение одаренных детей и талантливой
молодежи в системе образования : материалы конференции
«Чтения Ушинского». – Ч. 1. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ,
2012. – 385 с.

ISBN 978-5-87555-828-3

978-5-87555-829-0 (Часть 1)

В сборнике опубликованы материалы докладов 67-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.

УДК 37
ББК 74.5

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

ISBN 978-5-87555-828-3
978-5-87555-829-0 (Часть 1)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», 2012
© Авторы материалов, 2012

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

А.В. Афанасов

УДК 37.035

Социализация детей и молодёжи через включение их в работу общественных организаций и профильных лагерей актива

Социология молодежи представляет собой отрасль прикладной социологии, предметом которой является молодежь как особая социальная группа. В любом обществе, так или иначе, существует и проявляется проблема различия между поколениями: люди разного возраста, формировавшиеся как личности в разные исторические периоды, получившие разное воспитание и образование, не всегда оказываются способны к взаимопониманию. Обычно наиболее активной стороной конфликта поколений бывает молодежь. Молодым часто свойственно острое неприятие того образа окружающего мира, который предлагают им родители, учителя и вообще люди старшего поколения. Современное общество, будучи гораздо более сложным и дифференцированным, выдвигает усложнившиеся требования к образованию, знаниям, навыкам и умениям своих членов. На социальную адаптацию и социализацию молодого индивида, приобретение им образования и определенного социального капитала уходит длительное время.

Специфика молодежи как особой социальной группы в современном обществе заключается в том, что все ее члены в своей жизни, так или иначе, находятся в процессе формирования своей социальной личности, раскрытия и реализации своего социального потенциала. Значительное количество молодых людей, в первую очередь, студенты и учащиеся, не имеют собственного определенного социального статуса, занимая в статусной структуре общества место в зависимости от социального положения родителей или от своего будущего статуса, связанного с получением профессии. В то же время, если статус взрослого человека всецело определяется его профессиональной востребованностью, объемом накопленного

© А.В. Афанасов, 2012

социального капитала и реально занимаемым положением в статусной структуре, молодой индивид часто помимо основного занятия включен в структуру неформальных отношений, участвуя в молодежных движениях, субкультурных образованиях, политических, религиозных или иных организациях, и этот неформальный статус имеет для него существенное значение.

Молодая, становящаяся личность нуждается в целенаправленном, ценностноориентированном воспитании со стороны общества.

В подростковом и юношеском возрасте политическая социализация приобретает специфические особенности, которые определяются тем, что отношение к политике подростка и молодого человека является гораздо более осознанным, чем отношение ребенка. Суть политической социализации молодежи заключается в целенаправленном воспитании культуры политического мышления, рационального подхода к решению политических проблем, умения противостоять попыткам манипулирования массовым сознанием со стороны определенных политических сил и деятелей.

Политическая зрелость индивида наступает тогда, когда он научается противостоять давлению пропаганды, разбираться в игре политических интересов и влияний, формировать собственные рациональные суждения по поводу политических событий и самостоятельно нести ответственность за свой политический выбор.

Таким образом, состояние культурных ценностей молодого поколения свидетельствует о развитии в этой сфере негативных процессов, которые в совокупности можно назвать оскудением и деградацией, отчуждением от классических и вообще традиционных образцов. Эти процессы связаны с поиском новых, адекватных времени запросам молодежной аудитории форм культурной самоидентификации.

Большим потенциалом в решении данной проблемы обладают профильные лагеря. Главным в содержании деятельности смены профильного лагеря является практическая отработка знаний, умений и навыков в определенном виде (видах) социального, художественного, научно - технического и т.п. видов творчества, реализация

программ детских и молодежных общественных объединений, выполнение коллективных или индивидуальных творческих работ, дополняемых обязательной системой мер по формированию здорового образа жизни.

Содержание деятельности смены лагеря с дневным пребыванием определяется направленностью смены (профильной, труда и отдыха или иной направленностью) с обязательным проведением оздоровительных мероприятий.

Тематические лагеря широко распространены за рубежом: программы разработаны на любой, даже самый изыскательный вкус. Особенно интересны такие лагеря для иностранцев: здесь, чтобы выучить иностранный язык, совершенно не обязательно сидеть на уроках и повторять грамматику, достаточно попасть в языковую среду. Программы тематических лагерей за рубежом идеальны для тех, кто хочет действительно полного погружения в языковую среду во время активного отдыха. Воспитательный процесс, направленный на обеспечение полноценного отдыха детей и подростков в период летних каникул, сохраняя взаимосвязь с другими факторами формирования личности, по своим целям, содержанию, структуре во многом отличается от них.

«Педагогика каникул» сегодня по праву рассматривается как самостоятельная отрасль практической педагогики благодаря ресурсности условий летнего лагеря для построения эффективных воспитательных систем, создающих широкие возможности для социализации и всестороннего развития современных подростков и молодежи в целом.

1. *Профильный лагерь* - это специфическая воспитательная система, представляющая собой сложное социально-педагогическое явление, которое выражается в степени мобилизационной готовности педагогов реализовать общие цели деятельности в рамках проблемного поля современного лагеря и достигается на основе психологической совместимости, взаимной согласованности и общности педагогических позиций, признания приоритета общечеловеческих ценностей при их непротиворечивом толковании, ориентации на пролонгированные и глубокие

межличностные отношения в условиях временного детского коллектива.

2. Организация воспитательной системы профильного лагеря успешно осуществляется путем выявления конкретных проблем в функционировании педагогического отряда, опоры на предшествующий опыт, существующие традиции и включения в данный процесс основных субъектов педагогической среды. При построении моделей воспитательных систем профильных лагерей целесообразно учитывать теоретико-методологический, психолого-педагогический и технологический компоненты программы.

3. В качестве оптимальных условий успешности воспитательных технологий профильного лагеря выступают следующие:

- ориентация творческого лагеря на создание развивающей среды, обеспечивающей возможность творческого самоопределения и самореализации участников профильного лагеря;

- оздоровление и социальная значимость деятельности в рамках лагеря;

- наличие развитой организационно-управленческой структуры и перспективной коллективно разработанной модели развития профильного лагеря, отвечающей общим и индивидуальным интересам участников профильной смены;

- достижение ценностно-ориентационной общности всех участников лагеря в логике культивирования значимости личного вклада каждого из них в процесс успешного проведения лагеря;

- научно-методическое обеспечение воспитательной деятельности вожатых и их личного роста.

4. Главным фактором успешности профессиональной подготовки кадрового потенциала профильного лагеря является создание благоприятной образовательно-развивающей среды, открывающей возможности творческой реализации вожатых, их сотворчества в общем ценностно-смысловом пространстве деятельности, что обеспечит непрерывное субъектно-субъектное взаимодействие всех участников профильного лагеря.

При оценке эффективности профильных смен основными показателями будут отзывы самих детей, количество и качество реализованных проектов, успешность конкретного ребенка и др.

Развитие социальной одаренности молодежи в Ярославской области через участие в кадровой Губернаторской программе «Молодежное правительство» (исторический аспект)

Проблема развития социальной одаренности молодежи является одной из наиболее актуальных в постсоветской России. С распадом старой идеологической и государственной системы существенно пострадала и сфера молодежной политики, в том числе – работа по данному направлению. Между тем, развитие государства и общества невозможно без формирования социальной одаренности молодежи.

В данной статье мы опираемся на понимание сущности социальной одаренности М.И.Рожковым. Он говорит о трех группах качеств, которые отражают сущность социальной одаренности: социальный интеллект, социальная активность, готовность к социальному творчеству. Каждый из этих аспектов нуждается в целенаправленном сопровождении, в том числе – на региональном уровне [1].

Именно на их развитие и направлена реализуемая с 1998 года в Ярославской области кадровая Губернаторская программа «Молодежное правительство Ярославской области». В качестве ее основной цели с момента создания рассматривается «создание целостной системы отбора, подготовки и продвижения социально-активной молодежи, формирование кадрового резерва органов государственной власти всех уровней и вовлечение молодежи в решение социально-экономических проблем региона» [2].

Однако значение программы гораздо шире. Она выполняет целый круг целей:

- содействие в обучении и формировании кадрового резерва для управленческих структур области;
- пропаганда и разъяснение молодежи целей и задач государственной политики Ярославской области;
- привлечение социально-активной молодежи к участию в формировании концепции социально-экономического развития Ярославской области, системы государственного управления в об-

ласти, внесение конструктивных и деловых предложений по реализации планов социально-экономического развития области и совершенствованию системы государственного управления региона, создание банка интерактивных методик решения существующих проблем в различных отраслях;

- привлечение научного и творческого потенциала вузов области (студенты, аспиранты, молодые специалисты) к решению задач, стоящих перед правительством Ярославской области.

Молодежное правительство (МП) строит свою работу, рассчитывая, в основном, на собственные силы, принимая к реализации проекты и программы реально осуществимые, имеющие явно выраженный общественно значимый результат.

За все время существования конкурса в качестве участников выступали студенты, аспиранты и выпускники вузов. Общее число участников превышает полторы сотни.

Для достижения целей МП решает следующие задачи:

- разработка проектов программ развития в сфере экономики, социальных отношений и вынесение их, в установленном порядке, на рассмотрение губернатора Ярославской области и правительства Ярославской области, содействие реализации программ социально-экономического развития Ярославской области;

- создание рабочей группы по реализации программы;

- содействие реализации основных направлений государственной социально-экономической политики Ярославской области, определяемых губернатором Ярославской области;

- участие, в установленном порядке, в работе правительства Ярославской области при рассмотрении вопросов и предложений, рассматриваемых на заседаниях молодежного правительства, в том числе путем делегирования докладчиков, содокладчиков, внесения поправок, распространения заключений и др. материалов, делегирования своих представителей и экспертов в рабочие группы;

- принятие решений по вопросам организации своей деятельности, обязательных для исполнения членами молодежного правительства;

- осуществление иных полномочий совещательного органа при губернаторе Ярославской области.

МП – это команда единомышленников, объединяющая на добровольных началах студентов, аспирантов и молодых специа-

листов, призванная аккумулировать и реализовывать молодежные идеи и инициативы посредством их продвижения в органах государственной власти; поддержки участия в конкурсах на получение грантов; развития студенческой научной деятельности.

За время существования программа «Молодежное правительство» прошла ряд этапов:

– 1998-2000 г.г. – период становления, когда программа решала в основном задачи формирования кадрового резерва. Составы МП работали по принципу «дублеров», когда члены МП осуществляли свою работу по направлениям деятельности администрации Ярославской области. Отбор членов осуществлялся на основе деловой игры, в ходе которой выявлялись основные лидерские качества соискателей.

– 2000-2009 – «проектный» период. Привязка к направлениям деятельности «большого правительства» перестала существовать, в основу отбора и деятельности МП были положены принципы социального проектирования. Соискатели предлагали свои проекты, которые в случае успешной защиты они реализовывали в ходе своей деятельности в составе МП.

– 2010 – настоящее время. Это период, когда произошла своеобразная интеграция, включение программы как одного из аспектов конкурсов «Вектор в будущее» и «Лидер XXI века». В рамках отбора к конкурсу проектов были добавлены конкурсы, направленные на выявление различных аспектов социальной одаренности. Таким образом, произошел своеобразный синтез первого и второго этапов.

На всех этапах в качестве одной из важнейших целей выступало развитие участников программы. Поэтому обучение членов МП (в различных формах) всегда было одним из приоритетных направлений деятельности.

К настоящему времени сложился следующий алгоритм работы в рамках программы, который состоит из следующих этапов:

– Систематическое информирование общественности о кадровой Губернаторской программе «Молодежное правительство».

– Консультирование молодых граждан по вопросам социального проектирования и возможностей поддержки конкретных гражданских инициатив.

- Формирование базы данных идей и проектов – потенциальных участников конкурса по формированию МП.
- Проведение индивидуальных консультаций для потенциальных участников программы.
- Организация образовательной программы по подготовке к защите проектов для молодых людей, подавших документы на участие в конкурсе.
- Проведение защиты авторских проектов участников конкурса по формированию нового состава МП и иных конкурсных процедур.
- Утверждение структуры и персонального состава МП постановлением правительства области.
- Непосредственная реализация авторских проектов и комплексных мероприятий МП;
- Реализация образовательной программы для членов МП.
- Подведение итогов реализации проектов.
- Защита научно-практической работы по итогам образовательной программы.

В процессе реализации программы используются различные формы: лекции, семинары, тренинги, брифинги, акции (благотворительные, волонтерские, профилактические и пр.), конференции и пр.

Необходимо особо подчеркнуть, что в процесс реализации проектов и мероприятий вовлекаются не только члены молодежного правительства, но и участники рабочих групп, создающихся в рамках реализации большинства авторских проектов. Волонтерами данных проектов становятся в основном студенты вузов, представители актива старшеклассников и учащихся ссузов и ПУ. Многие из членов рабочих групп, получив опыт практической реализации социально-значимых инициатив, впоследствии принимают участие в конкурсе проектов.

Таким образом, расширяется состав участников, создаются условия для реализации социальной активности различных групп молодежи и поэтапного развития социальной одаренности. Многие члены пришли к работе в составе МП через участие в качестве волонтеров в проектах и мероприятиях предыдущих составов. В среднем совместно с членами каждого состава молодежного правительства в социально-значимую деятельность ежегодно вклю-

чены около 100 молодых активистов. Кроме того, в зависимости от тематики и форм реализации авторских проектов конкретного состава в проводимых мероприятиях ежегодно принимает участие от 2 до 5 тыс. человек, то есть сформирована своеобразная «лестница» (участие в мероприятиях, участие в организации мероприятий, участие в деятельности МП), позволяющая, с одной стороны, реализовать социальную активность и социальное творчество, с другой – создающая условия для последовательного овладения рядом важных социальных умений и навыков.

С 1998 г. в кадровой Губернаторской программе «Молодежное правительство Ярославской области» приняли участие более 160 человек. За прошедший период в состав молодежного правительства входили студенты, аспиранты и выпускники 9-ти ярославских вузов.

Помимо мероприятий, реализуемых в рамках каждого авторского проекта, каждый состав МП проводит областные мероприятия, подготовка и реализация которых осуществляется при участии всех членов правительства. Инициированные еще первыми составами МП, стали традиционными такие мероприятия, как областная профилактическая студенческая акция «СПИД не спит!»; областная научно-практическая конференция «Ярославский край. Наше общество в третьем тысячелетии» и ряд других.

В качестве примера рассмотрим областную научно-практическую конференцию. Ее целями и задачами являются выявление и поддержка наиболее талантливых и одаренных студентов, аспирантов и молодых ученых; привлечение молодежи к научно-практическому проектированию в сфере решения социально-значимых проблем региона; интеграция студентов на основе их интереса к науке; создание условий для кадровой востребованности молодежи. Ежегодно в конференции принимают участие около 200 талантливых молодых людей, занимающихся интеллектуальным творчеством, а общее число участников за 10 лет превысило 2 тыс. По итогам ее деятельности издается сборник тезисов.

Выполняет программа и титульную кадровую задачу. На сегодняшний день среди выпускников программы успешно решают свои профессиональные задачи специалисты региональных и муниципальных органов власти, муниципальных и государственных учреждений – 30 человек, лидеры и специалисты обществен-

ных организаций – 9 человек, работники коммерческих структур – 25 человек, актив политических партий – 4 человека. Данные показатели характеризуют опыт, приобретенный выпускниками программы, как весьма продуктивный и необходимый для успешного трудоустройства и построения карьеры.

Таким образом, кадровая Губернаторская программа «Молодежное правительство» является важным звеном развития социальной одаренности молодежи в Ярославской области.

Библиографический список

1.Рожков, М.И. Развитие социальной одаренности детей // Развитие социальной одаренности детей и молодежи: материалы международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 26-27 октября 2011 г. – Ярославль, 2011. – С.7-11.

2.Постановление Губернатора ЯО «Об утверждении Губернаторской программы «Молодежное правительство Ярославской области» от 27.03.98 № 204.

С. В.Василинец

УДК 37.035

Раннее выявление творческой молодежи как функция наставника студенческой группы

При поступлении в вуз молодые люди попадают в новую, неизвестную для них среду. Они сталкиваются с множеством проблем, одна из которых самостоятельная жизнь вдали от родителей и друзей. Студентам приходится самостоятельно обустроить свой быт, распределять время, находить новых друзей, учиться. Если в школьные годы молодых людей окружали родители, школьные учителя, в том числе и классные руководители, то в вузе студент становится полностью самостоятельным, а на смену классному руководителю приходит наставник студенческой группы, который является связующим звеном между администрацией вуза и студентом.

На факультете социального управления хорошо развита воспитательная работа, где немалая роль отводится наставнику

© С. В.Василинец, 2012

группы. Под руководством зам. по воспитательной работе наставник студенческой группы выполняет одну из функций выявления творческого потенциала молодежи. Учитывая специфику специальности организации работы с молодежью, надо принять во внимание, что студенты уже имеют потенциал и желание работать с молодыми людьми.

Многие словари дают определения творчества как деятельности, порождающей нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца - субъекта творческой деятельности.

Творчество (Ожегов) – это создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей. Оно - в настоящее время трактуется как "процесс человеческой деятельности, создающий новые материальные и духовные ценности", является результатом избыточности интеллектуальных качеств человека по отношению к тем, которые необходимы ему в повседневной жизни. Подобная избыточность возникла в результате того, что часть функций по обеспечению жизнедеятельности (выживания) человека взяло на себя общество. В древности, по всей видимости, все действия человека, направленные на его выживание, являлись непрерывным творчеством.

Поэтому работу стоит проводить с учетом их интересов, склонностей, желаний в рамках воспитательной работы факультета и вуза. Одним из эффективных методов работы организаторов работы с молодежью является «Час наставника». Нами он проводится 2 раза в месяц по различной тематике. Данные мероприятия стимулируют творческую активность, создают условия для развития творческих способностей всей группы (ОПМ) первого курса.

Например: первый сбор, проводившийся 1 сентября 2011г. под названием «Знакомство», был организован в игровой форме с включением анкетирования на выявление интересов, увлечений студентов. Также хорошим мотиватором к творческой деятельности можно считать самого наставника. Данное мероприятие позволило нам спланировать дальнейшую работу по выявлению творческой молодежи, которая включает в себя индивидуальную работу со студентом, сотрудничество с научно-методическим центром

ОРМ, сотрудничество с педагогами кафедры ОРМ и социальной педагогики. Выявление творческой молодежи как функция наставника студенческой группы осуществляется через систему конкурсов, конференций, слетов, КВН, фестивалей и др. мероприятий. В целом, как указано выше, студенты специальности ОРМ достаточно талантливые и неординарные молодые люди, участвующие в различных мероприятиях, например День первокурсника, фестиваль профессий, конкурс «Мистер и мисс факультета», олимпиада «ОРМ», новогодний спектакль для детей из детского дома и др.

Перечисленные мероприятия показывают, что работа по выявлению и развитию творческой молодежи, несомненно, имеет много положительных результатов, однако трудно судить о результатах первого года работы. У студентов в целом это адаптационный период, когда они только начинают понимать всю специфику обучения в вузе, специальности, работы факультета, и каждый определяют, в каком направлении ему развиваться.

Воспитательная работа факультета служит гарантом поддержки и развития творчества. В ней сосредоточены уникальные возможности по развитию творческих способностей студентов, особенно будущих организаторов работы с молодежью. Президент Российской Федерации Д.А. Медведев в статье «Россия, вперед!» (опубликована 10.09.2009) утверждает: «Инновационная экономика возникнет, конечно, не сразу. Она часть культуры, основанной на гуманистических ценностях. На стремлении к преобразованию мира ради лучшего качества жизни, ради освобождения человека от бедности, болезней, страха, несправедливости. Талантливые люди, стремящиеся к обновлению, способные создавать новое и лучшее, не прилетят к нам с другой планеты. Они уже здесь, среди нас. И об этом недвусмысленно свидетельствуют результаты международных интеллектуальных олимпиад, патентование за рубежом изобретений, сделанных в России, и настоящая охота, ведущаяся крупнейшими компаниями и университетами мира за нашими лучшими специалистами. Мы – государство, общество и семья – должны научиться находить, растить, воспитывать и беречь таких людей». Наша задача вовремя выявить таких талантливых людей, развить у них творческий потенциал.

Основные направления социальной работы в школе в годы Великой Отечественной войны

В истории Российского государства Великая Отечественная война занимает особое место. Она была самой тяжелой и самой жестокой из всех войн, когда-либо пережитых нашей страной. Все дальше уходят события Великой Отечественной войны, в центре которых решалась судьба первого в мире социалистического государства, а от исхода зависели судьбы всего прогрессивного человечества, будущее мировой цивилизации. За послевоенные годы учеными созданы труды, в которых документально воспроизводится объективная история Великой Отечественной войны, отдельных ее этапов. Одновременно накапливались официальные документы, разрабатываемые партийно-государственными органами, наркомпросами союзных и автономных республик, краевыми и областными отделами народного образования. История войны сохранила множество свидетельств беззаветного служения и нравственной силы советских людей и советской молодежи. Формированию лучших качеств молодого поколения способствовали не только государственный строй, но и система воспитания и образования. Школа, комсомол, пионерская организация помогали гражданскому, политическому воспитанию детей, юношества, знающих цену истинной дружбы, братства и интернациональной солидарности народов [1].

За последние годы интерес к истории советской школы периода Великой Отечественной войны не может быть достаточно изложен ввиду отсутствия историко-педагогической литературы: мало исследований как в тематическом, так и в географическом плане.

К началу Великой Отечественной войны воспитательная работа являлась частью всей системы обучения и воспитания подрастающего поколения, совершенствовались организационные формы и методы этой работы, определялись ее основные принципы и педагогические основы. Война показала, что социальная ра-

бота является огромной силой, связанной с жизнью и практикой, а потому является необходимым условием школьного воспитания, повышения успеваемости и укрепления дисциплины учащихся. Вопросы организации и совершенствования внеклассной и внешкольной работы в годы войны постоянно находились в центре внимания наркомпросов всех союзных республик. Начиная с первого военного учебного года, в школы СССР регулярно направлялись инструктивно-методические письма («В помощь учителю»), касавшиеся самых различных сторон содержания организации и методики этой работы [3].

Основой внеклассной и социальной работы являлись занятия военно-оборонительного характера и общественно-полезный труд учащихся в соответствии с их возрастом. На основе указаний наркомпросов школы страны выработали в годы войны содержательную и разнообразную по форме систему внеклассных мероприятий. Появились новые формы внеклассной работы: тематические конференции и вечера, литературные монтажи, изготовление альбомов творческих работ учащихся, театрализованные постановки, школьные летописи и другое.

Во многих школах страны продолжалась работа предметных кружков по дисциплинам гуманитарного цикла. Кружки естественно-научного цикла отличались разнообразием тематики и преобладанием в ней практических и прикладных аспектов. Не только в сельских, но и в городских школах нашли свое место агрохимические кружки, так как в военное время была необходима подготовка школьников к сельскохозяйственным работам. Под руководством учителей учащиеся делали опыты по скрещиванию культур и получению высоких урожаев овощей путем применения передовых приемов агротехники. Возросло число и изменился характер деятельности школьных кружков юных натуралистов, которые стали приобретать практический и производственный уклон.

Значительно большее развитие в военное время получила клубная работа, особенно в школах Сибири [2]. Решались следующие задачи: 1. удовлетворение и развитие интересов в области науки, искусства, техники, спорта, военного дела; 2. организация культурного досуга; 3. проведение массовых мероприятий; 4. культурное обслуживание местного населения.

После некоторого ослабления в начале войны возобновилась работа школ по эстетическому образованию учащихся, их основной задачей являлось формирование у учащихся патриотических чувств. Изобразительное творчество с героической тематикой выражалось в пении, хореографии, музыке, драматическом искусстве, особенно ярко это было представлено воспитанниками детских учреждений, оставшихся без родителей и попечителей [5].

В военное время получили распространение спартакиады и туристические походы. Популярность получила и такая форма воспитательной работы по военно-физическому воспитанию, как военно-тактические и оборонно-спортивные игры, военизированные походы и кроссы. Наибольшую ценность представляли те формы работы, которые отвечали интересам и возрасту учащихся, воспитывали самостоятельность, настойчивость, смелость, ловкость, организованность и дисциплинированность [4].

Школа военного времени старалась быть на уровне предъявляемых к ней требований, настойчиво искала и находила интересные формы и методы организации внеклассной работы с учащимися. Исторический опыт советской общеобразовательной школы этого периода представляет собой огромную ценность. Всестороннее изучение его важно потому, что именно в те годы социалистическая система народного образования в целом подвергалась суровым испытаниям; она успешно преодолела их, доказав свою жизнеспособность. Ценным достижением советской школы военного времени явилось укрепление связи воспитания и обучения с жизнью. К числу ценных и перспективных нововведений следует отнести школьные интернаты, группы продленного дня, организацию горячего питания, производственные бригады, лагеря труда и отдыха. Вопросы истории советской школы в годы Великой Отечественной войны заслуживают внимания и изучения как в целях расширения знания истории проблемы, так и в интересах обогащения практики, улучшения понимания закономерностей развития современной школы.

Библиографический список

1. Черник, С.А Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: историко-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 240 с.

2. Калинин, М.И. Статьи и речи о коммунистическом воспитании, 1925–1945 гг. – М., 1951. – 150 с.
3. Сембаев, А.И. История советской школы в Казахстане. – Алма-Ата, 1962. – 304 с.
4. Токарева, Ю.С. Роль партии в воспитании патриотизма учащихся: из жизни общеобразовательной школы в Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). – Пермь, 1962. – 265 с.
5. Крупская, Н. К. Пед. соч.: в 10- и т. - Т. 3. – М., 1959. – 585 с.

Н.А. Волкова

УДК 37.035

Педагогическое сопровождение талантливой молодежи в педагогическом колледже

Что такое талант? С одной стороны, талант предполагает наличие каких-либо врожденных способностей и склонностей. С другой стороны, он раскрывается только через приобретение навыков и опыта. Талант в себе можно открыть, но без должной работы талант можно и похоронить.

В современном мире молодому человеку зачастую бывает сложно открыть в себе те умения и способности, которыми он наделен, и поэтому очень важно, кто находится рядом с ним для того, чтобы помочь. Одной из форм в работе с молодежью является педагогическое сопровождение, которое, по мнению Н.Н. Никитиной, выступает наиболее обобщенным, социально и индивидуально приемлемым способом организации педагогической деятельности, создающей условия для свободного самоопределения и оказания индивидуальной помощи юношам и девушкам в выборе ценностных ориентиров своей жизнедеятельности.

При педагогическом сопровождении преподаватели педагогического колледжа используют различные тактики и стратегии:

1. Стратегия договора (соглашения). В данном случае, взаимодействуя, преподаватель и студенты находят общие точки соприкосновения, ведущие к согласованию действий. В соответствии с этим, студент заинтересован в преподавателе как в помощнике в совместном разрешении собственной коммуникатив-

ной проблемы (тактический интерес), а педагог – в том, чтобы студент получил возможность развития качеств, позволяющих ему становиться более способным к самостоятельному решению подобных ситуаций (стратегический интерес, работа на перспективу).

2. *Фасилитация.* Фасилитатор координирует усилия студентов, устанавливает целесообразное соотношение между их действиями. Благодаря педагогу – фасилитатору студенты осознают свою индивидуальность, овладевают способами рефлексии, способностью к осознанному выбору как условию саморазвития.

3. *Сотрудничество* в большей мере стимулирует субъект-субъектные, равнопартнерские отношения; происходит взаимный анализ и взаимная оценка различных точек зрения.

4. *Коучинг.* В широком смысле – это такая форма консультативной поддержки, которая помогает студенту достигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков. Согласно более узкому определению, коучинг – это процесс выявления целей студента и выработка оптимальных путей их достижения.

Безусловно, в каждом случае преподавателю необходимо определяться со стратегией педагогического сопровождения в соответствии с особенностями конкретной группы студентов.

В педагогическом колледже студентам дается возможность максимально раскрыть себя. Они участвуют в конкурсах педагогического мастерства, научно-практических конференциях и олимпиадах, где могут применить свои знания, ораторские умения и практический опыт. В колледже студенты проходят различные виды практики, где учатся наблюдать, анализировать, выступать перед аудиторией. Им дается возможность попробовать себя, проявить свои организаторские и творческие способности. Открыты различные творческие объединения: вокал, танцы, спорт, театр, волонтерская школа. Студенты колледжа пишут стихи, песни, сценарии для различных мероприятий. Педагогический коллектив колледжа помогает студентам приучать себя жить с ощущением: "Я это могу!", развивать умение мыслить логично и креативно, снять телесные зажимы и позитивно себя мотивировать.

Педагогический опыт еще раз убедил нас, что в колледже есть талантливая молодежь. Главное - поддержать юношей и девушек и дать возможность проявить себя.

М.Н. Гончаров

УДК 37.013.42

Формирование профессиональной ответственности курсантов на завершающем этапе обучения

Становление и активное формирование профессиональной ответственности означает собственно реализацию и дальнейшее совершенствование сформированного личностного потенциала в сфере военно-профессиональной деятельности. Он охватывает период 4 – 5-го курсов обучения в военном вузе. Сферы реализации личностного потенциала: учебная, общественная и учебно-воспитательная деятельность в военном вузе. Для этого этапа характерно следующее: приобретение профессионального опыта; формирование профессиональных черт личности; совершенствование профессиональных качеств личности; реализация знаний, навыков, умений на практике и их дальнейшее совершенствование; достижение перспективных целей; самооценка себя как профессионала, самопознание, самовыражение. Основными средствами удовлетворения потребностей, на данном этапе включая духовные, курсанты признают специальность и знания, полученные в военном вузе. После трех лет обучения в военном вузе у большинства курсантов в основном сформированы главные черты и качества будущего офицера: и ведущие мотивы поведения. На четвертом курсе практически стабилизируется число обучаемых. Курсанты проявляют самостоятельность в учебе и службе, чувствуют уверенность в своих силах, становятся культурнее. В то же время отдельным курсантам может быть свойственна переоценка своих сил и возможностей, полученного опыта, самоуспокоенность, нарушение элементов распорядка дня, формы одежды, самоуверенность и зазнайство, высокомерное отношение к курсантам младших курсов. Важно отметить, что, начиная с четвертого курса, у курсантов существенно меняются бытовые условия жизни. Они живут в об-

щежитии в отдельных комнатах. Женатые курсанты получают разрешение на ежедневное увольнение к семьям до утра, а другие до 24 часов не только в выходные и праздничные, но и в обычные дни. Это способствует формированию умения налаживать личный быт, разумно проводить свободное время, активизирует формирование эстетических и нравственных привычек поведения. В связи с новыми условиями жизни могут появиться определенные особенности в поддержании на курсе постоянной боевой готовности – возможно ослабление внутриколлективных связей, возрастание роли и влияния микрогрупп. На четвертом курсе возрастает значение формирования у курсантов исполнительской дисциплины. Изменение бытовых условий, ослабление регламентации во внеучебное время могут восприниматься отдельными курсантами как необязательность некоторых уставных положений. На четвертом курсе усилия преподавателей, командиров направлены на завершение комплексного формирования личности офицера, профессионального защитника Отечества. Особенностью социально-педагогического сопровождения на четвертом курсе является изменение подхода к курсантам, что проявляется в отношении к ним как к людям, которые вскоре сами будут воспитателями. Отношения преподавателей к четверокурсникам характеризуются большей близостью, доверительностью. Важно не допускать назидательного тона, нравучений. Разговор с курсантами в этот период может вестись на равных, без подчеркиваний своего старшинства. Большое эмоциональное воздействие на выпускников оказывает знакомство с опытом службы преподавателей в пору их лейтенантской молодости. Успехи и неудачи, ошибки в службе, их причины – все это жадно впитывается старшекурсниками и является важным фактором формирования личности будущего офицера. В решении этой задачи большую роль может сыграть умелое использование отзывов из войск на выпускников училища. Необходимо наращивать усилия по формированию у курсантов позитивного отношения к профессии офицера, боевой технике и вооружению, формировать у них педагогические навыки и умения в воспитании и обучении подчиненных. Качественно решить поставленные задачи возможно только совместными усилиями командного и профессорско-преподавательского состава училища. Однако в этом плане ведущее место принадлежит профессорско-преподавательскому

составу, который решает главные задачи в комплексном формировании личности будущего офицера в ходе учебно-воспитательного процесса.

Сложность изучаемого на четвертом курсе учебного материала, насыщенность его математическими выкладками, показ диалектики развития теории и практики, направлений повышения боевых возможностей изучаемого вооружения, изучения методом системного подхода к решению сложных научно-технических задач в тесной взаимосвязи с практикой создания и эксплуатации боевой техники обеспечивают решение таких задач, как формирование у курсантов высоких командирских качеств воли, смелости, настойчивости в достижении положительных результатов, морально-психологической устойчивости. К пятому курсу курсанты имеют богатый опыт обучения на предыдущих курсах, они стали мужественнее, серьезнее, самостоятельнее.

Учебно-воспитательный процесс на завершающем этапе обучения остается решающим звеном в формировании личности выпускника. Особенности учебы на пятом курсе заключаются в том, что в этот период курсанты проходят полигонную практику, войсковую стажировку, решают задачи курсового и дипломного проектирования и активно готовятся к защите диплома. Мировоззренческие взгляды курсантов еще более утвердились, приобрели законченную форму.

Выпускники убеждены в правильности избранной профессии, у них развиты устойчивые профессиональная направленность и потребность испытать свои силы в практической работе в войсках. У большинства из них уровни развития военно-профессиональных качеств оцениваются как высокие и средние. Курсанты более закалены физически, увеличиваются их рост, вес, окружность груди и другие показатели физического развития. Выпускники весьма активно и ответственно готовятся к войсковой стажировке, стремятся в войсках проверить и показать полученные знания, закрепить опыт работы на боевой технике при несении боевого дежурства. Изучение психологии курсантских коллективов показывает, что в связи с новыми условиями жизни, приближающимся выпуском, наличием большого количества семейных курсантов несколько слабеют внутриколлективные связи, но зато в жизни и деятельности курсантов возрастают роль и влияние микрогрупп.

Одни микрогруппы укрепляются, другие распадаются и создаются новые. Меняется характер взаимоотношений между ними. В этой связи командирам важно вдумчиво подойти к распределению курсантов по комнатам общежития, учесть их индивидуально-психологические особенности, психологическую совместимость, взаимные желания. Целесообразно со слабо успевающим курсантом поселять отличника, с недостаточно дисциплинированным - курсанта с высоким уровнем дисциплинированности, безупречным нравственным поведением. Это в значительной мере будет способствовать созданию и поддержанию в небольшом коллективе здоровой морально-психологической атмосферы. Характерной особенностью для выпускников является возрастные запросы и интересы в плане будущей профессиональной деятельности.

Курсанты проявляют повышенный интерес к предстоящему распределению, офицерской службе, природно-климатическим условиям вероятных мест службы. К пятому курсу существенно меняется семейное положение курсантов – от 30 до 50 процентов из них женаты, многие имеют детей. Проблемы любви, брака, молодой семьи выдвигаются на одно из первых мест в социальной работе с выпускниками. Все эти особенности требуют значительной корректировки форм и методов социально-педагогического сопровождения профессионального становления будущих офицеров на выпускном курсе. Воспитательная работа, методическая практика курсантов на пятом курсе, личный пример преподавателей в глубоком знании вооружения позволяют сформировать у выпускников фундамент педагогической культуры, умение обучать и воспитывать подчиненных

Л.Г. Горбунова

УДК 371.134

Профессиональное самоопределение школьников в классах оборонно-спортивного профиля

На данном этапе наблюдается возвращение России на мировую арену в качестве одной из влиятельных геополитических сил. Статус государства определяется морально-нравственным об-

© Л.Г. Горбунова, 2012

ликом подрастающего поколения, принятой им системой ценностей. Молодое поколение страны во все времена является объектом внимания исследователей различных отраслей наук. Это не случайно, поскольку молодежь в любом обществе выступает стратегическим ресурсом его внешней и внутренней безопасности. На сегодняшний день ситуация сложилась так, что есть необходимость повышения престижа профессии военного и профессии сотрудника МЧС. Для этого требуется создать в образовательном учреждении условия для подготовки школьников к самостоятельному, осознанному и ответственному выбору профессии и формирования готовности у выпускника продолжить обучение в военных учебных заведениях и учебных заведениях МЧС. В связи с этим необходимо обеспечить физическую, психологическую и социальную готовность старшеклассников к выбору таких профессий.

Под понятием «физическая готовность» подразумевается конкретное физическое состояние человека, обеспечивающее успешное выполнение какого-либо вида деятельности и характеризующееся соответствующей телесной развитостью, определенным функциональным состоянием организма и необходимым уровнем двигательной активности.

Среди факторов, обеспечивающих подготовку к осознанному выбору юношами профессии военного и спасателя, большое значение имеет психологическая готовность. Она сводится к тому, что у старшеклассников целенаправленно развивают мотивационную сферу, укрепляют взаимосвязь соответствующих личностных качеств, развивают определенные способности.

Создавая условия, необходимые для развития у старшеклассников социальной готовности к выбору профессий с высоким уровнем ответственности за жизнь других людей, необходимо, чтобы при формировании мотивационной сферы произошло не формальное овладение моральными ценностями, заключенными в требованиях общества и правилах поведения, а осознание этих требований, норм и образование на их основе индивидуальной убежденности, обеспечивающей социальную активность, деятельную позицию каждого школьника по отношению к своему будущему.

Проблема подготовки молодежи к выбору профессий военного и спасателя, подготовки юношей к воинской службе волнует многих ученых. О ней писали А. В. Барabanщиков, В. П. Давыдов,

В.А. Щеголев. О подготовке старшеклассников к профессиональному выбору, в том числе о формировании военно-профессиональной направленности личности, говорится в работах Л.Ф. Железняк, А.Н. Лосева, А.В. Половнева.

В Концепции о профильном обучении предлагается на III ступени обучения в общеобразовательной школе вводить оборонно-спортивный профиль. ФГОС дает возможность содействовать формированию духовно- нравственных качеств и социальной ответственности у старшеклассников. Однако существуют определенные противоречия: имеющиеся научно-методические разработки по подготовке школьников к выбору профессий военного и сотрудника МЧС не адаптированы к условиям общеобразовательной школы; рекомендации по организации гуманитарного, социально-экономического, медицинского и др. профильного обучения не могут быть перенесены в практику организации деятельности оборонно-спортивного профиля; в России есть модели организации оборонно-спортивного профиля, но они не стали предметом изучения, обобщения и научного обоснования.

Сказанное наводит на мысль о том, что обучение школьников в классах оборонно-спортивного профиля способствует самостоятельному выбору военной профессии и профессии сотрудника МЧС, если в образовательном учреждении будут созданы следующие организационно-педагогические условия:

1) подготовка к выбору профессии станет целевой функцией в образовательном процессе, который интегрирует основное общее, дополнительное образование и воспитательную работу;

2) для формирования *физической* готовности к выбору профессии военного специалиста и профессии сотрудника МЧС будут разработаны совместно с медицинскими работниками критерии оценки состояния здоровья и физических показателей обучающихся; **будет проводиться индивидуальная работа по развитию физических показателей каждого обучающегося классов оборонно-спортивного профиля;** будут созданы условия для участия старшеклассников в мероприятиях, требующих серьезной физической подготовки и наличия необходимых морально-волевых качеств;

3) будет организовано содействие формированию *психологической* готовности старшеклассников к профессиональному са-

моопределению в условиях обучения в классах оборонно-спортивного профиля через изучение профессиограмм военного и спасателя, индивидуальных особенностей каждого обучающегося класса оборонно-спортивного профиля и достижение оптимального соответствия, необходимого группе этих специальностей; через привлечение опыта социальных партнеров для организации совместной деятельности в вопросах профориентации;

4) для формирования *социальной* готовности будут созданы условия, способствующие развитию социальной ответственности через деятельность молодежных общественных организаций, волонтерскую деятельность, деятельность добровольной пожарной дружины; будут организованы профессиональные пробы и обеспечено их социально-педагогическое сопровождение в лице педагогов и социальных партнеров; будут учитываться возрастные и индивидуальные особенности обучающихся оборонно-спортивного профиля;

5) будет обеспечена материальная, кадровая и информационно-методическая поддержка процесса профессионального самоопределения школьников в классах оборонно-спортивного профиля.

Для подтверждения этого предположения нами была разработана модель формирования готовности старшеклассников к выбору и освоению профессии военного и спасателя. Основными составляющими этой модели стали основное образование, профильные дисциплины, дополнительные дисциплины и воспитательная работа в классах оборонно-спортивного профиля. При этом базой исследования стала МОУ СОШ №5 им. 63-го Угличского пехотного полка г. Углича. В этой школе с 2002 года развивается кадетское движение, а в 2007 году были сформированы классы кадетов МЧС.

В качестве основных направлений, способствующих реализации предложенной модели, можно выделить следующие: формирование у кадетов базовых правовых, политических, психологических и других знаний, необходимых для реализации себя как члена общества; знакомство с возможными вариантами выбора профессии, связанной с деятельностью военного и деятельностью МЧС (спасатели, пожарные, психологические службы, медицина катастроф и др.).

Поставленные задачи привели к изменению содержания

дополнительного образования и воспитательной работы с учащимися, а также к совершенствованию педагогических технологий, направленных на формирование рефлексивной позиции у кадетов МЧС в ситуации социального выбора. Основное образование ведется по БУПу. Дополнительное образование включает большой спектр дисциплин:

Таблица 1

Дополнительные дисциплины

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

Работа строится на следующих принципах: принцип социального закаливания; принцип воспитания социальной ответственности; принцип интеграции основного, дополнительного образования и воспитательной работы; принцип сочетания интеллектуального, физического развития и духовно-нравственного воспитания.

Работа по профессиональному самоопределению обучающихся классов оборонно- спортивного профиля проводится поэтапно.

Таблица 2

Этапы педагогического сопровождения профессионального самоопределения кадетов

Этапы	Учебная деятельность	Внеурочная деятельность	Воспитательная работа
Пропедевтический 5-8 класс	Реализация БУПа	Изучение дополнительных дисциплин	Знакомство с историей кадетского движения, МЧС

Предпрофильная подготовка 9 класс	Реализация БУПа. Сетевое взаимодействие (элективные курсы)	Изучение дополнительных дисциплин	Участие в деятельности волонтерских отрядов, ДПД
Профильное обучение 10-11 класс	Реализация БУПа. Изучение профильных дисциплин	Изучение дополнительных дисциплин	Активное участие в деятельности ДОО «Кадетское братство»

Таким образом, реализуя представленную модель, мы вышли на школу полного дня. Для более эффективной работы были привлечены социальные партнеры.

Таблица 3

Субъекты социально-педагогического сопровождения кадетов

МЧС	Областной военный комиссариат	УВД ЯО	ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
Противопожарная служба г.Углич: ОГПС 25, ПЧ №5	Военный комиссариат г. Углич	ГОВД г.Углич	Общеобразовательные школы и дошкольные учреждения г. Углича и Ярославской области
ГИМС г. Углича	Ярославское высшее зенитно-ракетное училище	ГИБДД г. Углич	Центр «Гармония»
ПСС г.Углича	В/ч в пос. Неверково	ОАО «Угличмаш»	МЦ «Солнечный»
Детская поликлиника	Петербургская академия противопожарной службы	Угличский педагогический колледж	ДДТ
ЦВР	Ветераны образования, ветераны ВОВ, ветераны - блокадники, боевых действий в горячих точках	Детские библиотеки	ДЮСШ

С социальными партнерами были заключены договоры о сотрудничестве, на основе которых выпускникам школы предоставляются льготы при поступлении в военные вузы и учебные заведения МЧС. Сложившаяся система работы школы позволяет подготовить современного конкурентоспособного выпускника. Кадеты успешно поступают и учатся в высших и средних военных училищах, Академии противопожарной безопасности МЧС в г. Санкт-Петербурге и в Москве. Выпускники кадетских классов школы становятся отличными воспитанниками суворовских училищ, пополняют ряды будущих защитников Родины и спасателей.

Н.А.Гусева

УДК 301.085: 370.1

Особенности самореализации одаренного подростка в общественной деятельности

Подлинное самоопределение, по мнению А.В. Волохова, в отличие от творчества ради творчества, содержит еще и очень хороший смысл: самореализацию. Он считает: «Если мы не поможем ребенку реализоваться в жизни, то все наши свободы воли и прочее будут очередной демагогией, только теперь уже демократической, либеральной. Он будет самоопределяться всю жизнь вне какого-то внятного, осязаемого результата. И сам же он будет несчастен» [2].

Процесс самореализации исследовался различными авторами в русле философии, культурологии, психологии. Психологи рассматривают феномен самореализации в более широком контексте деятельности, социальной активности, творчества (реализации одаренности), профессионального роста.

Одаренность проявляется в общественной деятельности в виде социальной одаренности, которая научно обосновывается выдающимся социальным интеллектом, высокой социальной активностью, стремлением к социальному творчеству и характеризуется лидерской позицией (М.И. Рожков).

В современных условиях особое значение М.И. Рожков придает тому факту, что социальная одаренность является предпо-

сылкой формирования готовности к управленческой деятельности, так как предполагает достижение успеха в сферах деятельности типа «человек-человек». В общественной деятельности подросток реально может реализовывать способности, входящие в группу коммуникативных и социальных. Характерные черты, присущие детям, одаренным в социальном отношении (например, их активность в организации различных общественных мероприятий, восприятие их как авторитетных арбитров в группе, они относятся к сверстникам и к старшим как к равным, негативно воспринимая покровительственные отношения и т.п.), распознаются по проявлению социальной активности. Это не противоречит точке зрения на социальную одаренность как способность устанавливать зрелые, конструктивные отношения с окружающими людьми [1].

Возможными сферами самореализации детей и молодежи выступает воспитательное пространство различных социальных институтов: образования, досуга, общественных организаций, семьи, профессиональной деятельности. Вместе с тем, многоуровневость и интенсивное взаимодействие этих и других институтов представляет собой также поле для расширения возможностей самореализации личности. Исследование взаимодействия детской общественной организации и учреждения дополнительного образования привели нас к необходимости ответа на вопрос: когда взаимодействие ДОО и его социальных партнеров становится фактором самореализации для подростка?

Среди детских общественных объединений Ярославской области было проведено исследование с целью выявления осознанности лидерами и руководителями детских и молодежных общественных объединений ситуации взаимодействия с социальными партнерами (чаще учреждением образования). Всего было опрошено 106 человек, из них 93 подростка. 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. Для нашего исследования мы замерили с помощью разработанной анкеты информированность о партнерах и отношение к взаимодействию объединения, участником которого является подросток или взрослый, и на-

правленность ценностных ориентаций по методике оценки терминальных ценностных ориентаций (ОТеЦ) для подростков.

Нужно сразу сказать, что сфера общественной деятельности является приоритетной для 69 % обследованных, что 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% оп-

рошенных. Высокое материальное положение является важным для 22 % подростков. Отметим, что сохранение собственной индивидуальности нехарактерно 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.

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

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%).

Взрослые, которым также предлагалось заполнить анкеты, лучше понимают назначение общественной деятельности и используют ее для преобразования окружающей действительности (улучшить жизнь) и познания (через общение с интересными людьми), однако только треть занимает активную, лидерскую позицию (реализовывать собственные убеждения, идеи). Лидеры объединений меньше осознают свою общественную деятельность как преобразовательную.

Следующие данные касались выбора подростками действий, которые им нравятся в общественной работе больше всего. Они соотносятся 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 про-

ведении 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 «В делах организации мне интересно...» 66,3% отметили вариант «выполнять поручения, 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, в которых участвует организация, – 35,9%; в разработке планов организации, – 27,5%. Этот вопрос взрослым не задавался.

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 детьми 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.

Результаты показывают, что в большинстве случаев ответственные поручения лидеры принимают, а не выбирают для себя, что противоречит мотивации к самореализации. Может быть, поэтому так мало подростков выбирают для себя детские организации «полюс» для самореализации?

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.

Таким образом, можно подтвердить, что ведущими мотивами в выборе сферы самореализации остаются, как указывал А.В.Волохов, мотивы аффилиации, расширения сферы общения, самореализации или поиска сферы проявления индивидуальной активности.

Вместе с тем, определилась категория респондентов, которые считают для себя интересным принимать решения, улучшающие жизнь в школе, микрорайоне, городе (37,4%), что свидетельствует об активной социальной позиции. Эти подростки стремятся к ценностям духовного удовлетворения и креативности, чаще других выбирают участие в переговорах со взрослыми партнерами организации – 29,3%, общение с интересными взрослыми. Такое стремление является компонентом социальной одаренности, в структуре которой М.И.Рожков выделяет еще и *реализацию* готовности к социальной деятельности [1].

Наше исследование показало, что эти подростки понимают ценность активного взаимодействия с другими партнерами как фактора не только развития организации, которой они принадлежат, но и собственного развития. Возраст таких подростков составляет 14-17 лет, очень редко 12-13. Они занимают позицию лидера в организации. Характерно, что такие подростки в большинстве своем стремятся к реализации себя во всех сферах жизни: в учебе, развлечениях, в общественной деятельности, некоторые четко определяются с двумя сферами самореализации. Часто общественная деятельность дает больше возможностей для такой мультиреализации.

На основании этого мы поддерживаем мнение М.И. Рожкова о том, что социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. «Она предполагает

наличие способности понимать, сопереживать, влиять на людей, организовывать их деятельность».

Нельзя утверждать, что эти дети имеют высокие показатели способностей. Однако их мнение свидетельствует о стремлении к самореализации в новой деятельности, новых проектах, более трудных, чем имитация, к подлинно «взрослой» работе. Такое стремление совершенствоваться в деятельности считается признаком одаренности.

Ответ на поставленный вопрос: когда взаимодействие ДОО и его социальных партнеров становится фактором самореализации для подростка – заключается в следующем: когда подросток находится на опережающем по сравнению с другими уровне мотивированности (появляются ценности духовного удовлетворения на фоне саморазвития), социальной активности и стремится к взаимодействию с партнерами организации. Это проявляется интересом к планированию, переговорам, преобразующей деятельности, а также стремлением к продолжению общественной деятельности. Такая самореализация характерна для старших подростков и молодежи и является признаком социальной одаренности у младших подростков.

Библиографический список

1. Развитие социальной одаренности детей и молодежи: материалы Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 26-27 октября 2011 г. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 7-9.

2. Мариничева, О. Подпольщики с Новой площадки. Беседа с заместителем председателя Международной федерации детских организаций, доктором педагогических наук Алексеем Волховым // Учительская газета. – 16 октября 2000. - № 43.

А.В. Давыдов

УДК 371.134:004 (07)

Использование ИКТ-технологий в рамках перехода на ФГОС-3

В России переход на компетентностноориентированное образование был нормативно закреплён в 2001 г. в правительствен-

ной Программе модернизации российского образования до 2010 года и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 г. В рамках Болонского процесса наша страна взяла на себя обязательства присоединения в том числе по компетентностному формату представления результатов профессионального образования. Это исходная точка модернизации российского образования, которая указывает на качество конечного продукта – знания, навыки и умения выпускника.

Центральным моментом организации компетентностно-ориентированного обучения является принцип ответственности и инициативы самих учащихся, происходит смещение акцентов с односторонней авторитарной позиции преподавателя на активную, ответственную и самостоятельную позицию в учении студентов.

В институте педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского происходит переход на стандарты нового поколения, а соответственно на реализацию компетентностного подхода.

В 2011-2012 учебном году произведен первый набор групп, обучающихся по стандартам 3-го поколения. В образовательный процесс внедряется балльно-рейтинговая система, отражающая критерии оценки овладения компетенциями разного уровня. Студенты имеют возможность сами выбирать определенные модули по курсам, через освоение которых могут сформировать необходимые профессиональные компетенции и по итогам повышать рейтинг в группе, позволяющий получать определенную оценку и обратную связь от преподавателя. Кроме того, материал пройденных курсов непосредственно используется в организации практики, так как студенты, избрав направление и тему научного исследования и практической деятельности, разрабатывают свой индивидуальный путь.

В условиях перехода на ФГОС-3 происходит расширение и усложнение информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования. При этом происходит обучение как студентов, так и профессорско-преподавательского состава использованию современных ИКТ. Тем самым повышается уровень

обучения и образования, соответственно с требованиями современности.

В настоящее время широкое распространение получили информационные технологии. Под ними понимается система научных и инженерных знаний, методов и средств, используемая для создания, сбора, хранения и обработки информации безотносительно к предметной области, в которой создается и используется данная информация (используется определение из отраслевого стандарта Госкомвуза России «Информационные технологии в высшей школе. Термины и определения. ОСТ ВШ 01.002-95»).

В России в соответствии с концепцией информатизации образования усиленно развивались следующие основные направления:

- 1) применение универсальных ИТ в учебном процессе;
- 2) применение компьютерных средств телекоммуникаций;
- 3) разработка и использование в учебном процессе компьютерных обучающих и контролирующих программ, компьютерных учебников и т.п.;

- 4) разработка и использование мультимедийных программных продуктов, содержащих значительный объем информации (например, «электронные энциклопедии»), сопровождаемых специальным методическим материалом (например, набором учебных заданий) для их использования в целях обучения;

- 5) разработка специализированных программно-методических комплексов (ПМК), ориентированных на решение задач изучаемых предметных областей и используемых в учебном процессе для выполнения учебных заданий (в основном это расчетные и моделирующие программы);

- 6) использование при изучении различных дисциплин заданий, требующих от студентов программирования.

В учебном процессе вуза могут использоваться различные ИКТ, среди которых выделяются следующие:

1. Поддерживающие учебный процесс:

– декларативные – ориентированные на предъявление обучающимся порций учебной информации и контроль ее усвоения (компьютерные учебники, тестовые и контролирующие программы, справочники и учебные базы данных, учебные видеофильмы);

– процедурные – строящиеся на основе моделей изучаемых объектов, процессов и явлений (имитационные модели, предметно-ориентированные среды и разрабатываемые на их основе лабораторные практикумы, тренажеры, игровые программы).

2. По степени интеллектуализации образовательные ИКТ подразделяются на системы программированного обучения и интеллектуальные обучающие системы.

Системы программированного обучения (СПО) предполагают получение учащимися порций информации в определенной последовательности (в соответствии с заданной преподавателем жесткой программой обучения) и контроль ее усвоения в заданных узлах учебного курса.

Интеллектуальные или адаптивные обучающие системы (ИОС) характеризуются способностью адаптироваться к знаниям и особенностям учащегося, гибкостью процесса обучения, выбором оптимального учебного воздействия, способностью воспринимать ответы на языке, близком к естественному, определять причины ошибок учащегося.

3. По целям обучения образовательные ИКТ подразделяются на предназначенные обучению навыкам и обучению анализу. Системы обучения навыкам обычно реализуются как СПО и чаще соответствуют декларативным способам получения знаний. Системы обучения анализу информации, ее систематизации, творчеству, исследованиям тяготеют к процедурным технологиями и интеллектуальным обучающим системам.

4. К настоящему времени наибольшее распространение в учебных заведениях получили следующие виды компьютерных обучающих программ.

Компьютерный учебник – программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его раздел. Обычно соединяет в себе свойства традиционного учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума.

Контролирующие программы – программные средства, предназначенные для проверки (оценки) знаний, умений, навыков.

Тренажеры – программы для формирования и закрепления различных навыков. Обычно включают средства для оценки дос-

тигнутого уровня навыков и соответствующего изменения интенсивности (сложности, скорости и т.д.) тренирующих воздействий.

Игровые программы – обеспечивают дополнительные дидактические возможности. По мнению экспертов, особенно эффективны деловые игры, ориентированные на получение лучших результатов решения сложных однотипных задач конкурирующими группами учащихся. Возникающее при этом общение выступает как одна из форм самовыражения личности в процессе информационного взаимодействия с компьютером и коллегами. Отмечается особая роль развлекательных игровых программ, которые оказывают реальное влияние на формирование мировоззрения современных подростков, конкурируя по степени воздействия и влияния с такими социальными институтами, как семья, школа, этнос.

Предметно-ориентированные среды – микро- и макромодели, программы, моделирующие объекты какой-либо среды, их свойства и наглядное представление, отношения между объектами, операции над ними. Учащиеся оперируют объектами среды в целях достижения поставленной преподавателем дидактической задачи либо проводят исследование, цели которого ставят самостоятельно. Учебное моделирование способствует наглядному представлению изучаемого объекта и повышению интереса у студента к этой форме обучения, а изучение процессов в динамике – более глубокому усвоению учебного материала.

Важным показателем уровня современности образовательных ИКТ является степень использования доступных сегодня технических возможностей и прежде всего таких, как мультимедиа-технологии, средства телекоммуникаций, компьютерные сети. Однако специалисты отмечают, что бурное развитие технических возможностей персональных компьютеров существенно подстегнуло развитие образовательных ИКТ в сторону технических достижений и существенно затормозило работы в области поиска и внедрения методических находок.

Таким образом, в процессе применения ИКТ в учебной деятельности можно сформулировать ряд исходных требований к разработке систем обучения, включающих использование персональных компьютеров:

1. Компьютерные системы обучения должны быть специфичными для учебной деятельности. Они должны создаваться це-

ленаправленно для решения проблем ее организации и развития всех основных ее компонентов.

2. Компьютерные системы обучения должны создаваться на основе содержательного анализа объектов усвоения. Разному содержанию должны соответствовать разные системы. При этом одна и та же система функционально может удовлетворять требованиям различных учебных предметов.

3. Каждая система обучения, основанная на использовании персональных компьютеров, создается для усвоения системы понятий, представленных на языке определенных действий и операций субъекта. Причем целостность системы понятий определяется целостностью и внутренней связью обеспечивающих ее действий и операций. Это позволяет строить работу учащихся по логике движения мысли от освоения исходных действий и операций к овладению их сложной совокупностью. Тем самым компьютерная система обучения постепенно раскрывает перед учениками свои возможности, а освоение ими этой системы выступает как процесс усвоения ими соответствующего понятийного содержания.

4. Поскольку компьютерные системы обучения связаны, в первую очередь, с передачей учащимся оперативного содержания понятий, то при создании и освоении таких систем необходимо разделить объективный и оперативный аспекты моделирования, которые должны быть представлены в равной мере, но при ведущей роли операторной стороны, обеспечивающей развернутый анализ содержания объекта самим учащимся.

5. Компьютерные системы должны соединить в себе качества динамических и семантических моделей. Их использование должно осуществляться на основе активно-операторного принципа. Учащиеся должны не адаптироваться к системе, а действовать с ней, осуществлять преобразования и операции, а также контролировать свои действия с точки зрения поставленных перед ними задач.

6. Сама по себе система обучения с использованием компьютера не является «учителем», но она представляет собой последнюю инстанцию, регулирующую учебный процесс. Она органически входит в систему учебных задач и учебных игр. При этом каждая конкретная компьютерная система выступает как средство организации совместной деятельности преподавателя и

учащихся и обеспечивает следующие формы их взаимодействия: разделение действий и операций в структуре решения задачи между разными участниками; взаимный контроль и оценку действий учащихся в ходе решения системы учебных задач в определенной последовательности; совместное моделирование задаваемых преподавателем схем преобразования объекта; рефлексивное отображение и представление одним учащимся решения задачи, осуществленного другим.

М.А.Зайцева

УДК 94 (47). 084 (908)

**Ретроспективный анализ деятельности объединений
старшекласников на базе учреждений внешкольной работы
по поддержке одаренных детей в 60-80 гг. XX века
(на примере Ярославской области)**

В 60-80 годы происходит оживление внешкольной работы. В это время внешкольные учреждения Ярославской области вели разнообразную по своему содержанию работу:

- организационно-массовую (к ней относились слеты, праздники, конкурсы, смотры, выставки, игры и т.д.);
- общественно-политическую (деятельность пионерских и комсомольских штабов, отрядов красных следопытов, Ленинских музеев, музеев краеведения, музеев боевой и трудовой славы, музеев истории комсомола и пионерской организации, клубов интернациональной дружбы, агитбригад и т.д.);
- общественно-полезную (в виде помощи стройкам, колхозам и совхозам, а также озеленения, трудовых десантов);
- физкультурно-спортивную (военно-спортивные игры, пионерское четырехборье, участие в соревнованиях на приз газеты «Пионерская правда»);
- образовательную (кружки, оркестры, ансамбли, театры, научные общества учащихся и прочие формы) [2, с. 13].

В период с 1970 по 1985 год стабильно росла численность

© *М.А.Зайцева, 2012*

внешкольных учреждений области.

В 1985 году в Ярославской области насчитывалось 71 внешкольное учреждение (и это почти в 2 раза больше, чем в 1965 году), в том числе: 31 Дом и Дворец пионеров, 2 станции юных техников, 10 станций юных натуралистов, экскурсионно-туристическая станция, 3 детских парка, 24 детско-юношеские спортивные школы, причём сеть специализированных внешкольных детских и юношеских учреждений на основе дифференциации их интересов и поддержки одаренных детей расширяется как раз в 80-е годы.

Особо хотелось бы выделить деятельность нескольких объединений, одно из них - клуб «Спутник», созданный в 1962 году, по инициативе директора Курбского Дома культуры Б.А. Чукаева.

Анализируя опыт данного объединения, можно выделить ряд принципов его работы. К ним, в частности, относились принцип коллективного воспитания, организация, практическая ориентация деятельности, коллективного самоанализа, принцип сочетания самостоятельности ребят и педагогического управления, принцип самодеятельности коллектива, активности, творческой деятельности, единства и целостности учебно-воспитательного процесса, сочетания прямых и параллельных воспитательных действий, принцип индивидуального подхода. Включение ребят в общественно полезную деятельность позволяло реализовывать указанные принципы в единстве и непротивопоставлении. В работе использовались всевозможные ресурсы местного социального окружения, устанавливались связи с представителями производства, общественных учреждений и организаций.

Пример клуба «Спутник» подтверждает, что при наличии устойчивого интереса к какой-либо деятельности активность школьников может быть источником их самодеятельности. А так как любая деятельность обладает огромным развивающим и воспитательным потенциалом, то самодеятельность может носить развивающий и воспитывающий характер; сами же воспитанники будут тогда являться и субъектами, и объектами воспитания. Для этого необходимы условия их социализации как субъектов индивидуальной и коллективной деятельности.

Другой пример - клуб «Юный космонавт» был открыт в Ярославском Дворце пионеров и школьников в 1975 году. За 15 первых лет работы клуб выпустил около тысячи человек. «Кто с детства был занят трудным делом, кто с нуля постигал профессию, и в дальнейшем будет ценить каждую минуту своей жизни, отданную творчеству, радости постижения самого себя. Это, наверное, и есть главный итог работы клуба» [4, с. 3].

Надо сказать, вся деятельность объединений подобного рода строится на элементе ролевой игры. Её введение в методику воспитания социальной активности связано как с возрастными особенностями школьников (ощущение собственной взрослости или стремление к таковой может сочетаться с сохранившимся ребяческим отношением к жизни), так и со специфическими возможностями профильных учреждений и объединений. Вся работа клуба базировалась на большой игре ребят в настоящих лётчиков (курсанты, звенья, эскадрильи, командиры, самолёты, рапорт – всё это входит в правила такой ролевой игры, а потому обязательно и привлекает к ней ещё больше).

С середины 1980-х годов в Ярославле вела свою деятельность школа юных журналистов, которая силами старшеклассников развернула поисковую работу по изучению истории советского общества 1920-1940 годов в новейшей истории Ярославского края. Изначально внимание юнкоров привлекла тема «Николай Островский и Ярославский край», в ходе исследования которой были выявлены основные вехи трагической биографии целой группы ярославцев – молодых активистов середины 30-х годов. Важным воспитательным итогом этой работы стало естественное формирование активистской группы юнкоров, внесшей весомый вклад в поисковую работу и публицистическую деятельность, в изучение проблемы общественно-политических отношений в регионе. Ребята регулярно публиковали результаты своих исследований и выступали с докладами в школах и на ежегодных студенческих научных конференциях в ярославских вузах. Методика ярославской школы юнкоров действительно интересна. С первых дней своего существования ШЮЖ отказалась от «кабинетного» метода изучения основ журналистики, чем вызвала определённое неудовольствие чиновников из органов управления народным просвещением. Тем не менее, педагоги школы не изме-

нили этого решения и на конкретных примерах деятельности своих воспитанников смогли доказать гуманистический принцип организации школы. Несмотря на многие трудности (долгие годы у ребят не было собственного помещения, а отдел образования только обещал оказать поддержку), ШЮЖ продолжала свою деятельность и зарекомендовала себя с самой лучшей стороны. «Мы имеем дело с уникальным (возможно, даже в масштабе России) случаем, когда при одном учреждении много лет подряд и с неизменно превосходным результатом действует школа по подготовке журналистских кадров», - спустя 15 лет после её открытия охарактеризовал деятельность школы В. Прохоров [3, с. 3].

Юнкоры писали о лучших людях Ярославля, их жизни и делах, как и положено профессиональным журналистам, создавая, тем самым, летопись культурно-исторического прошлого и настоящего для будущих поколений своей малой родины. Воспитанники школы юных журналистов не раз организовывали пресс-центры областных и национальных конкурсов и фестивалей, проходивших в Ярославле.

Анализируя положение внешкольной работы в Ярославской области по воспитанию социальной активности и поддержке одаренных детей в 60-80-е гг. XX века, можно выделить главные особенности, отличающие ее от школы, а именно:

- свобода выбора деятельности, педагога и обучающей программы;
- возможность менять виды деятельности, коллектив, педагога;
- творчество в различных его проявлениях как главное организующее начало деятельности;
- наличие особых взаимоотношений сотрудничества и сотворчества между ребенком и педагогом;
- индивидуальный подход в сочетании с социальной направленностью деятельности, позволяющие ребенку найти свое место в жизни, получить допрофессиональную или начальную профессиональную подготовку [2, с. 14].

Пример Ярославской области, проведенный ретроспективный анализ деятельности объединений старшеклассников на базе учреждений внешкольного воспитания позволяет увидеть те основы, на которых после перестройки в стране начала создаваться

система дополнительного образования. Внешкольные объединения области, действовавшие в 60-80 –х годах, осуществляли дополнительное образование подрастающих поколений, направленное на их трудовое, нравственное, эстетическое, интеллектуальное и физическое развитие. Они содействовали удовлетворению интересов воспитанников в организации их свободного времени, адаптации старшеклассников ко взрослой жизни в обществе, развитию их социальной активности на основе индивидуального подхода.

Библиографический список

1. Зайцева, М.А. Воспитание социальной активности старшеклассников в условиях объединений на базе внешкольных учреждений в 50-80 годах XX века [Текст]: дис... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 137 с.

2. Золотарёва, А.В. История развития (внешкольного) дополнительного образования в Ярославской области [Текст] // Внешкольник – Я. – 2004. - № 1. – С. 11-17.

3. Три пятёрки школы юных журналистов (1982-1997 гг.) [Текст] – Ярославль, 1997. – 16с.

4. Штепа, Р. Звёзды – близко [Текст] // Юность. – 1983. – 18 июня. – С. 3.

Л.Ю. Келлерман

УДК 37.013.42

Интегративный подход в обучении – главный фактор в развитии одаренных студентов

В современном образовательном процессе имеется ряд проблем: первая состоит в том, что специальная литература уделяет очень мало внимания одаренным и талантливым студентам, вторая – заключается в том, что исследования проблем в образовательном процессе не попадают в поле зрения многих преподавателей; третья – заключается в необходимости принимать во внимание индивидуальную манеру восприятия талантливого и одаренного студента. Индивидуальный способ обучения является одним из важнейших условий достижения студентами высоких

© Л.Ю. Келлерман, 2012

результатов в разных областях знаний. Как развивать одаренных и талантливых студентов? Методом исследования является теоретический анализ научной литературы по данной проблематике.

Мы можем увидеть сдвиг парадигмы, который существует в современном образовании. Такая парадигма четко определяет, что является реальным и что не может быть реальным в реальном положении вещей. Данная парадигма разворачивает преподавателей лицом к лицу к студентам, она дает новое понимание того, как человек получает информацию, знания, особенно при изучении второго языка, и рассматривает каждого обучающегося как уникальное человеческое существо со своей собственной индивидуальностью, потенциалом, способностями, навыками, талантом и способами усваивать знания. По этой причине преподавание и тестирование должно быть индивидуализированным. В человеческом факторе заложен ключ к достоверному процессу оценки. Основной целью образования является обучение студентов тому, как нужно учиться и думать, чтобы стать как можно более образованными, применить свой собственный способ усваивать знания для достижения успеха в

Если преподаватели хотят быть успешными в своем взаимодействии со студентами, то они должны использовать гуманистический подход. Это нужно для понимания развития человеческого потенциала, который обращает внимание на индивидуальные потребности и цели, а также когнитивные, физические, психологические различия, где понимание студентом своего Я и мира вокруг себя трансформируется.

Обсуждено много важных вопросов, связанных с обучением одаренных и талантливых студентов. Бесспорным является лишь один аспект, по которому все преподаватели в данной области соглашаются друг с другом: это уникальность одаренных и талантливых студентов в современном образовании. Таким студентам нравится изучать языки, литературу, искусство, музыку. Они лучше изучают языки, литературу, если в фоновом режиме звучит музыка. Они часто могут воспроизвести любое иностранное слово и мелодию, услышанную всего один раз, с удовольствием создают новые элементы на иностранном языке,

Тех, кто одарен и наделен необычными талантами, впереди ждет трудная дорога не только с точки зрения их принятия в про-

цессе обучения, но и, что более важно, принятия их впоследствии во взрослом мире. Как говорил Гарднер: «Даже при наличии подлинно важных дарований художника, писателя, композитора, лингвиста, архитектора или скульптора, человек, обладающий таким талантом, никогда не может предполагать, что общество будет поддерживать его в применении его собственного таланта [4]. Талант – это одно, а конкурентоспособность – это нечто иное». Современный преподаватель английского языка находится под постоянным давлением ситуаций и обстоятельств. На него давит необходимость найти подход к одаренным студентам, и он ищет конкретные рекомендации. Часто преподаватели не осознают, что понятие одаренности связано с культурой. Очевидно, что каждая культура выделяет тип одаренности, которую она вознаграждает и ценит. В Древней Греции это были ораторы, позднее, в Римскую эпоху, - инженеры, в эпоху Возрождения – художники в Италии XVI в., в Германии композиторы XVII в., а в Великобритании – английские писатели XIX в. Все они демонстрировали таланты, которые вознаграждались в конкретной культуре, в определенный период времени.

Торранс, указывая на существенное отличие между способами усваивать знания студентами в Японии и в Соединенных Штатах, делал акцент на том, что западный мир базируется на логике и интеллекте, а восточный мир зиждется на интуиции и воображении [12]. Если посмотреть на различные таланты, проявляющиеся в культурах с разными ценностями, то в действительности можно наблюдать замечательную способность человеческого интеллекта к адаптации. Значение одаренности является темой продолжительных дискуссий. В литературе об образовании есть множество вариантов определения одаренных и одаренности. Следующее определение широко известно как классическое определение Марланда и отражает существующую обеспокоенность по поводу различных характеристик одаренности: «Одаренными и талантливыми являются те студенты, которых эксперты выделяют по принципу наличия у них выдающихся способностей и возможностей достигать высоких результатов [8]. Для того чтобы они могли внести свой вклад в развитие собственной личности и общества, этим людям требуется особый учебный план и услуги, выходящие за рамки обычных школьных программ». К числу студентов, спо-

собных показывать высокие результаты, относятся те, у кого есть явно выраженные достижения или потенциальные возможности в одной из следующих областей: общие умственные способности, особые способности к обучению, творческое и плодотворное мышление, лидерские качества, изобразительное и исполнительское искусство (Мильграм) [9].

В определении Марланда следует обратить внимание на слова «выдающиеся способности» [8]. Что это означает? Конечно, мы держим в голове нечто более значительное: способность узнавать и использовать те системы обозначений, которые находятся в сердце функционирования современного общества. Это определение имеет преимущество потому, что определяет одаренность более широко, чем только IQ, и объясняет необходимость предоставления различных видов услуг одаренным и талантливым студентам. К сожалению, в этом определении не хватает концептуальной ясности, а разные способности, о которых в нем говорится, сложно выявить и достоверно оценить.

Чтобы преодолеть эти недостатки, Роберта Мильграм разработала модель «4*4», в которой она структурировала одаренность [9]. В соответствии с ее моделью, концепцию одаренности можно описать в аспекте четырех категорий, две из них имеют отношение к интеллекту (1. «общие интеллектуальные способности» и 2. «особые интеллектуальные способности»), а две другие связаны с аспектами оригинального мышления (3. «незаурядное/творческое мышление» и «4. особые творческие способности»). Каждая категория одаренности может рассматриваться как когнитивный процесс с соответствующим продуктом деятельности. Каждый из четырех процессов проявляется у каждого конкретного человека на одном из уровней: (1) глубоко одаренный, (2) умеренно одаренный, (3) немного одаренный, (4) не одаренный. Отсюда и название – 4*4. У этой модели есть еще два других аспекта: первый – характеристика среды обучения. Одаренные и талантливые дети и подростки вырастают в трех взаимосвязанных средах обучения (дом, школа, общество); второй – одаренность описывается как точка, встроенная в круг индивидуальных отличий. Она ассоциируется с возрастом, полом, социально-экономическим статусом, культурой, субкультурой и характеристиками личности.

Первая категория одаренных и талантливых имеет общие интеллектуальные способности или общий уровень развития, который связан с абстрактным мышлением и способностью логически подходить к решению задачи.

Вторая категория, особые интеллектуальные способности, относится к четкой и ясной интеллектуальной способности в такой области, как языки, наука, социальная наука, литература или драма, музыка, живопись.

Третья категория, творческое мышление, может быть определена как вариант решения проблем путем нахождения высококачественных нестандартных решений.

Четвертая категория – особые творческие способности - относится к четкой и ясной творческой способности в отдельно взятой области. Она проявляется в способности создать ценные для общества новые продукты в искусстве, музыке, языках, науке, быть лидером в обществе, в бизнесе, в политике и в других важных сферах деятельности человечества. Одним из способов распознать наличие у студентов особых творческих способностей до того как они полностью реализовались в его профессии, является анализ того, как студент проводит свободное время. Студенты, имеющие особую склонность к языкам, музыке, науке, искусству, по своей собственной инициативе много часов тренируются в воспроизведении техники творчества.

Для того чтобы выделить студента, у которого есть способности к лингвистике, мы должны понимать, что мы ищем того, кто обладает талантом в изучении языков, а не того, кто уже приобрел знания и навыки. Есть много определений таланта в области музыки, которые включают в себя способность удерживать в памяти, узнавать и воспроизводить короткие музыкальные отрывки, наличие абсолютного слуха и т.д. В то же время четкого определения способностей к изучению языков нет. Существует теоретическое направление в этой области, оно рассматривает способности к изучению языков как нечто

Ряд определений способов усваивать знания, которые немного отличаются друг от друга, предлагает научная педагогика и педагогическая литература. Данн, ДеБелла, Бреннан & Мюррей определяют способ усваивать знания как условия, при которых каждый человек начинает концентрироваться на восприятии, обра-

ботке и удержании новой или сложной информации и навыков [2]. Как писал Кеефе, способ усваивать знания является когнитивной, эмоциональной и психологической чертой, которая служит относительно стабильным индикатором того, как обучающиеся воспринимают, взаимодействуют и реагируют на обучающую среду, но Спольский указывает на то, что способ усваивать знания является легко распознаваемым индивидуальным подходом к ситуациям обучения [6, 11]. Девид Колб предполагает, что способы обучения представляют собой обобщенные различия в отношении к обучению, основанные на степени, в которой люди придают значение четырем типам учебного процесса [7]. Их измеряют с помощью анкеты самооценки, называемой Выявление Способа Обучения – это конкретный опыт, наблюдения и размышления, абстрактная концептуализация и активные эксперименты.

Но Мильграм определяет способ усваивать знания с точки зрения индивидуальной реакции студента на 23 элемента образовательной среды, которые он объединил в пять групп: (а) непосредственное окружение (шум, температура, свет, интерьер), (б) эмоциональное состояние (мотивация, настойчивость, ответственность, отношение к структуре задачи), (в) социологические предпочтения (обучение в одиночестве, с ровесниками, в присутствии взрослых), (г) физические характеристики (слуховые, визуальные, сила восприятия, время суток, потребляемая энергия, мобильность); (д) психологические наклонности (глобальные/аналитические, доминирование одного из полушарий, импульсивные/рефлексивные) [9]. Ганье утверждает, что способы усваивать знания – это методы, которые люди используют для того, чтобы сконцентрировать свои знания и навыки на проблемных ситуациях, с которыми они раньше не

Проанализируем некоторые элементы, влияющие на усвоение знаний. Звук влияет на каждого человека по-разному. Некоторые молодые люди нуждаются в абсолютной тишине, другие обучающиеся лучше учатся, если включена музыка, а многие люди могут абстрагироваться от шума, когда они этого хотят. Более того, исследование ДеГрегорс показало также, что и тип задания по английскому языку имеет значение. Во время уроков английского языка тем, кто лучше концентрируется, когда есть звуковой фон, должно быть разрешено использование наушников и им должны

быть предложены задания, связанные со звуком [1]. Некоторые студенты, а именно многие среди одаренных, нуждаются в ярко освещенном помещении, в то время как другие более эффективно обучаются при тусклом освещении (Данн) [2]. Несколько человек могут усваивать знания в очень теплом или очень холодном помещении, но по сравнению с жарой холод сказывается негативно на большем количестве студентов (Мюррей) [10]. Уровень мотивации связан со способом усвоения знаний и, скорее всего, помогает получить необходимый эффект. Обычно одаренные студенты имеют высокую мотивацию к получению знаний по сравнению с неодаренными студентами. Одаренные студенты значительно чаще предпочитают усваивать знания индивидуально

Применение фонетических методов в преподавании английского языка более эффективно для студентов, у которых сильнее развито восприятие на слух, чем для студентов, у которых сильнее развито визуальное восприятие. Одаренные студенты предпочитают игры, создание различных проектов, индивидуальное обучение и невербальные занятия во время уроков английского языка. Как писал Григгс, существуют несколько задач, которые преподаватели могут использовать на своих уроках для одаренных студентов [5]. Это могут быть схемы, невербальные задания, связанные с образами, рисунками, метафорами, задания, связанные с мечтами; задания на интуицию, проницательность.

Одаренные учащиеся всегда ищут причину узнавать новое. Этим студентам можно помочь, вдохновляя их на уроках английского языка на изучение звуков, слов английского языка, красивых английских песен, ритмов замечательной английской поэзии, лимериков.

Обучение английскому языку и изучение его является очень сложным процессом, особенно когда речь заходит об одаренных и талантливых учениках. Наши школы отвечают потребностям только небольшого количества одаренных учеников. Данный недостаток в первую очередь связан с отсутствием дифференциации в образовании. Один из путей улучшить ситуацию – это создание индивидуальной программы для каждого одаренного

В процессе создания индивидуальной программы необходимо руководствоваться тремя основными принципами: (а) формирование индивидуального расписания, (б) индивидуализация

процесса преподавания и (в) создание в классе творческой атмосферы.

Всем одаренным студентам необходимо предоставить возможность выбирать задания на уроках английского языка. Преподаватели должны принимать во внимание внутреннюю мотивацию и особенное поведение одаренных студентов как в вузе, так и за его пределами. Это должно быть дополнительным индикатором возможного развития. Такие студенты проводят много часов за чтением, игрой на инструментах, рисованием. Это отражает их интеллектуальные способности, другие когнитивные и личностносоциальные характеристики, которые существенно влияют на результаты обучения.

Одаренные люди предпочитают творческие задачи. Откликаясь на разные способы студентов усваивать знания, преподаватели смогут осуществить прорывы в раскрытии внутренних талантов и одаренности каждого ученика. Одаренные и талантливые студенты используют изучение английского языка как способ повысить самооценку, ответственность, настойчивость для будущего успешного развития своей личности.

Библиографический список

1. DeGregors, C.N. (1986) The effects on reading comprehension of the interaction of individual sound preferences and auditory distractions which vary in intensity and kind. Hogshra
2. Dunn, R., DeBello, T., Brennan, P.& Murrain, P. (1981) Learning Style Researchers Define Differences Differently. Educational Leadership, 38, p.372-375.
3. Gagne, R. (1996) The Conditions of Learning. NY.
4. Gardner, H. (1983) Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. New York: Basic Books
5. Griggs, S. (1985) Counseling Students through their Learning Style. NY. USA
6. Keefe, J.(1999) Student Learning Style: Diagnosing and Prescribing Program. Reston.
7. Kolb, D. (1985) Learning Style Inventory. McBer & Company. Boston
8. Marland, S. (1972) Education of the Gifted and Talented. Washington, D.C.: USA

9. Milgram, R. (1993) Teaching Gifted and Talented Learners in Regular Classrooms. USA: Praeger
10. Murrain, P. (1983) Administrative determinations concerning facilities utilization and instructional grouping. NY: Pergamon.USA
11. Spolsky, B. (1990) Conditions for Second Language Learning. Oxford University Press. 1990
12. Torrance, E. (1999) Some Creativity Dimensions to the Issue of Identification. In Issues in Gifted Education, ed. S. Butterfield, 1-26. Ventura, Calif.: National /State Leadership Training Institute on the Gifted and the Talented.

Т.Г. Киселева

УДК 301.085: 370.1

Творческий педагог – учитель творческих детей

*Если талант не имеет в себе достаточной силы
стать в уровень со своими стремлениями и предприятиями, он
производит только пустоцвет, когда вы ждете от него плодов*
В.Г. Белинский

Для того чтобы воспитывать и обучать одаренных детей (не зависимо от сферы и степени одаренности), необходимо, чтобы аналогичными характеристиками обладал и сам педагог. Предметом теоретического анализа стали профессиональные компетенции педагога, способствующие раскрытию творческого потенциала учащихся.

Креативность, по мнению Е. Торранса [1], включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, а также действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. В связи с этим мы выделяем в творчестве два уровня: потенциальный (характеризующий потребность педагога продуцировать новые идеи, подходы, способы и методы работы) и актуальный (характеризующий готовность реализовывать вышеназванную потребность и обладание соответствующими способами действия и навыками).

Таким образом, креативность педагога – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к поро-

ждению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности, это диагностические способности для реализации индивидуально-дифференцированного подхода, способность адресно мотивировать каждого учащегося, используя различные подходы и способы, умение четко ставить цель, понятную и принятую учащимися, владение различными педагогическими технологиями.

Совокупность навыков, обеспечивающих нестандартное решение педагогических задач, включая формирование креативности у детей, мы обозначаем как творческую педагогическую компетентность. Можно выделить три аспекта такой компетентности.

Во-первых, насколько он готов к творчеству в условиях многомерности, неопределенности, неструктурированности и альтернативности образовательного пространства.

Во-вторых, насколько педагог открыт, восприимчив к достижениям в других предметных областях, не являющихся сферой его профессиональной деятельности (проблема физиков и лириков); готов ли он к амплификации и межпредметной интеграции. Третий аспект творческой компетентности представляет собой степень овладения педагогом системой технических и технологических навыков и умений, от которой зависит способность осуществить задуманные идеи.

В новых образовательных стандартах кроме предметных результатов обучения сформулированы требования к метапредметным результатам, а именно формирование универсальных учебных действий учащихся, рассматриваемых как условие успешной адаптации в обществе. Это новый пласт педагогической деятельности, где в полной мере может быть реализована креативная компетентность учителя. В связи с этим мы попытались поставить в соответствие метапредметные компетенции учащихся и компетенции, необходимые педагогу для их формирования. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение метапредметных компетенций учащихся и творческих компетенций педагога

Универсальные учебные действия (УУД)	Компоненты креативной компетенции педагога
<p>Личностные УУД - самоопределение; - действие смыслообразования, - действие нравственно-этического оценивания, обеспечивающее моральный выбор</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности,</i> - <i>умение показать, устанавливать связи между целью деятельности и ее мотивом;</i> - <i>владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося,</i> - <i>диагностирование индивидуальных особенностей учащихся, используя педагогическое наблюдение;</i> - моделирование различных ситуаций нравственно-этического выбора; - использование текущих ситуаций для формирования навыков морального оценивания и морального выбора; - толерантность к чужому мнению, но определенность собственной жизненной позиции; - гибкость в оценивании, умение видеть «плюсы» и перспективы в любой работе любого учащегося
<p>Регулятивные УУД - целеполагание; - планирование действий; - прогнозирование; - контроль; - коррекция; - оценка; - волевая саморегуляция</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности, в том числе умение довести начатое дело до конца;</i> - <i>умение показать, устанавливать связи между целью деятельности и ее мотивом;</i> - <i>владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося;</i> - <i>диагностирование индивидуальных особенностей учащихся, используя педагогическое наблюдение;</i> - использование текущих ситуаций для формирования навыков оценивания; - гибкость в оценивании, умение видеть

	<p>«плюсы» и перспективы в любой работе любого учащегося;</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение ставить дифференцированные учебные задачи; - умение планировать время; - владение средствами коррекции учебной деятельности; - умение ставить учебную задачу, посильную каждому учащемуся
<p>Познавательные УУД</p> <p>1. Общеучебные универсальные действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выделение и формулирование цели; - поиск необходимой информации; - моделирование; - умение структурировать знания; - выбор наиболее эффективных способов решения задач; - рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; - смысловое чтение; извлечение необходимой информации; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов различных стилей; - постановка и формулирование проблемы, создание алгоритмов деятельности при решении проблем. <p>2. Универсальные логические действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - анализ объектов с целью выделения признаков; - синтез; - выбор оснований и критериев для сравнения; - подведение под понятия, выведение следствий; - установление причинно-следственных связей; - построение логической цепи рассуждений; 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности, в том числе умение довести начатое дело до конца;</i> - <i>умение показать, устанавливая связи между целью деятельности и ее мотивом;</i> - <i>владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося,</i> - <i>диагностирование индивидуальных особенностей учащихся, используя педагогическое наблюдение;</i> - владение приемами переформулирования, структурирования, комбинирования учебного материала; - толерантность к иным способам учебных действий; нешаблонность; - рефлексия собственных действий, умение показать ошибку ученику; - владение различными приемами чтения; навыки поиска и отбора необходимого к уроку материала; - владение методикой проблемного обучения; - умение создавать алгоритмы для выполнения учебных задач; - навыки анализа своей деятельности, учебного материала и работы учащегося; умение устанавливать причинно-следственные связи; - навыки классификации по различным основаниям как учебного материала, так и компонентов профессиональной деятельности; - владение приемами убеждения, доказательства;

<ul style="list-style-type: none"> - доказательство; - выдвижение гипотез и их обоснование. <p>3. Постановка и решение проблемы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формулирование проблемы; - создание способов решения проблем творческого и поискового характера 	<ul style="list-style-type: none"> - умение выдвигать гипотезы о целесообразности использования педагогических средств, выбирать средства проверки, своевременно вносить коррективы в свою деятельность; - умение видеть педагогические проблемы, выбирать эффективные способы их разрешения
<p>Коммуникативные УУД</p> <ul style="list-style-type: none"> - планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; - постановка вопросов, сотрудничество в поиске и сборе информации; - разрешение конфликтов, принятие решения и его реализация; - управление поведением партнера, контроль, коррекция, оценка действий партнера; - умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; - владение монологической и диалогической формами речи 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности, в том числе умение довести начатое дело до конца;</i> - <i>умение показать, устанавливать связи между целью деятельности и ее мотивом;</i> - <i>владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося,</i> - <i>диагностирование индивидуальных особенностей учащихся, используя педагогическое наблюдение;</i> - умение говорить «на одном языке» с любым учащимся, родителем, коллегой; - умение сотрудничать с различными людьми, включая социальных партнеров; - умение грамотно формулировать вопросы; - умение урегулировать конфликты между детьми и разрешать профессиональные конфликты; - умение планировать свои действия, принимать взвешенное решение и доводить его до реализации; - умение управлять поведением учащихся на уроке и во внеурочной деятельности; - умение выражать свои мысли различными способами, владение навыками переформулировки; - умение адекватно выражать свои эмоции; - владение монологической и диалогической формами речи

Анализ компетенций педагога, необходимых для формирования метапредметных компетенций учащихся, наглядно показал,

что в структуре креативной компетентности педагога отчетливо прослеживаются 4 обязательных компонента: мотивационный, операциональный, диагностический и целеполагание. В свою очередь, операциональный компонент, отражающий степень владения различными педагогическими средствами, приемами, техниками и технологиями, может быть представлен двумя подструктурами. Первая операциональная подструктура в составе креативной компетентности касается общепедагогических навыков и умений, а вторая - отражает специфику преподаваемого предмета и касается специальных технологий и методик, адекватных соответствующей предметной области. Анализ педагогических технологий для формирования метапредметных компетенций более подробно представлен в других работах автора [2,3,4]

Библиографический список

1. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. - М.: Наука, 1994.
2. Киселева, Т.Г., Зуева, М.Л. Возможности образовательных технологий для формирования ключевых компетенций учащихся. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2011.
3. Киселева, Т.Г., Зуева, М.Л. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования креативной компетентности педагога как условие для развития метапредметных результатов - Чебоксары: Учебно-методический центр, 2011.
4. Киселева, Т.Г., Зуева, М.Л. Педагогические технологии как средство формирования и развития надпрофессиональных компетенций учащихся. – Абакан: Изд-во СГА, 2011.

Т.А. Короткова

УДК 616. 379-008.64:616-005:612.751.3.

Оценка реабилитационного потенциала несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации

Основной задачей деятельности социально-реабилитационного центра (СРЦ) является оказание услуг по социальной реабилитации несовершеннолетних, в свою очередь,

© Т.А. Короткова, 2012

эффективная реабилитация невозможна без оценки реабилитационного потенциала несовершеннолетнего. Таким образом, оценивая реабилитационный потенциал несовершеннолетнего, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, мы получаем возможность оптимально использовать как его личные ресурсы, так и ресурсы реабилитационного пространства учреждения.

Человек, попавший в трудную жизненную ситуацию, утрачивает способность самостоятельно организовывать собственную жизнедеятельность. Для восстановления личных ресурсов индивида или их компенсации разрабатывается особая интегративная технология - социальная реабилитация. Она призвана повысить уровень социального функционирования инвалида, являясь методом психосоциального воздействия. Социальную реабилитацию можно определить как комплекс мер, направленных на восстановление разрушенных или утраченных индивидом общественных связей и отношений, изменение социального статуса, девиантного поведения личности [3, с. 327].

Социально-реабилитационные центры позволяют комплексно решать проблемы реабилитационной работы, ориентируя ее как на самого ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, так и на среду, в которой он находится, в том числе и на родную семью. Центры предоставляют детям различные формы социального обслуживания: круглосуточное пребывание, дневной стационар, помещение в замещающую семью, социальный патронаж и др.

Сегодня общепризнанным является тезис о том, что в основе социальной реабилитации должен лежать процесс определения реабилитационного потенциала. Однако вопрос о содержании и критериях оценки реабилитационного потенциала до настоящего времени остается дискуссионным и недостаточно разработанным. Уточнение реабилитационного потенциала является необходимой предпосылкой не только для установления прогноза и правильного построения реабилитационной программы, но и для адекватной организации реабилитационного процесса, тем не менее термин «реабилитационный потенциал» встречается чаще в научной литературе и не находит должного применения в практической социально-реабилитационной работе.

Данный термин был предложен в 1973 г. В.П. Беловым и И.Н. Ефимовым. По их определению, под реабилитационным потенциалом понимается «комплекс биологических, личностных и социально-средовых факторов, которые составляют основу ресоциализации индивида» [1].

По М. В. Коробову, реабилитационный потенциал - это возможности человека в определенных условиях при содействии реабилитационных служб и общества в целом приводить в действие биологические и социально-психологические резервы мобилизации реституционных, компенсаторных и адаптивных процессов и других механизмов, лежащих в основе восстановления его нарушенного здоровья, трудоспособности, личного статуса и положения в обществе [2].

В своих исследованиях мы придерживаемся определения, данного в работах И.Ю. Тархановой [4], которая понимает реабилитационный потенциал как совокупность физических, психических, социальных, духовных возможностей в преодолении трудной жизненной ситуации и ее последствий, в восстановлении или формировании личностных и социальных качеств, способствующих возвращению в семью и к общественно полезной деятельности.

Основные составляющие реабилитационного потенциала при таком подходе могут быть условно разделены на четыре блока:

1. Информация о реабилитанте от рождения до возникновения трудной жизненной ситуации.
2. Психосоматические предпосылки дезадаптации.
3. Особенности социального статуса и социальных последствий трудной жизненной ситуации.
4. Личностные особенности реабилитируемого.

В зависимости от степени выраженности основных составляющих реабилитационного потенциала подростки могут быть разделены на три группы: реабилитируемые с высоким, средним и низким уровнем реабилитационного потенциала.

Уровень реабилитационного потенциала - это показатель, включающий оценку всех этапов формирования социальной дезадаптации и развития личности от индивидуальной предрасположенности до измененного вследствие неблагополучия социального статуса реабилитируемого. Он также объединяет индивидуальные когнитивные, эмоциональные, мотивационные, коммуникативные,

морально-этические особенности и основное направление личностного и социального развития, а также ценностную ориентацию ребенка или подростка.

Реабилитационный потенциал подростков не остается на постоянном уровне, он увеличивается или уменьшается в зависимости от выбора и осуществления ими той или иной линии поведения, ориентированной на про- или асоциальное поведение.

Проведенные нами исследования показали, что для подростков с высоким уровнем реабилитационного потенциала характерны следующие особенности: отсутствие наследственной отягощенности психическими заболеваниями, нормативное психическое и физическое развитие, преимущественно благополучные семейные отношения и условия воспитания. Как правило, у этого контингента реабилитируемых отсутствуют серьезные соматические заболевания и психопатологические нарушения (эмоциональные и поведенческие расстройства).

Формально сохраняется критическое отношение к своему состоянию. Мотивация на участие в реабилитационных программах носит добровольный характер с преобладанием желания продолжить учебу, получить образование, приобрести профессию и пр. Конфликты в семьях таких реабилитантов имеют преимущественно ситуационный характер.

В случаях наличия девиантных проявлений в поведении несовершеннолетние легко сознаются в своих проступках, раскаиваются, просят прощения. Отсутствует вовлеченность в полукриминальные и криминальные структуры. Родители (лица, их заменяющие) охотно контактируют с воспитателями, врачами, психологами, стремятся к получению помощи. Когнитивные и выраженные аффективные нарушения фактически отсутствуют.

Для несовершеннолетних со средним уровнем реабилитационного потенциала характерна развернутая стадия социальной дезадаптации, значительные нарушения социального статуса (постоянные конфликтные отношения с родителями, девиантное поведение, асоциальность, сниженный круг интересов, плохая успеваемость и пр.). Морально-этические отклонения характеризуются стойкостью. Преобладают эгоцентризм, лживость, безответственность. Интеллектуально-мнестические расстройства проявляются в виде снижения памяти, снижения концентрации внимания, спо-

способности к обобщению и пр. Часто наблюдается аффективная неустойчивость, тревожность, сниженное настроение, плаксивость. Описанные расстройства, касающиеся когнитивной сферы, поведения, эмоциональных нарушений, при проведении реабилитационных мероприятий поддаются коррекции и приобретают транзиторный (переменный) характер.

У детей и подростков с низким уровнем реабилитационного потенциала отмечается длительное пребывание в трудной жизненной ситуации, развернутая стадия социальной дезадаптации, соматическая патология, психотические нарушения, асоциальное поведение (воровство, хулиганство, лживость), вовлеченность в криминальные структуры. Большинство морально-этических нарушений приобретают стабильность. Этот контингент нуждается в продолжительных реабилитационных мероприятиях, которые в значительной мере способствуют их реадaptации и ресоциализации.

Как показывает практика, наибольшее число несовершеннолетних имеют средний реабилитационный потенциал, однако работа с детьми, имеющими низкий реабилитационный потенциал, занимает гораздо больше времени работы специалистов и требует большей отдачи как со стороны педагогов, так и от самого ребенка. Оценка реабилитационного потенциала несовершеннолетних позволяет нам дифференцировать процесс реабилитации и не требовать от специалистов одинаковых результатов в отношении воспитанников с разным реабилитационным потенциалом.

Библиографический список

1. Белов, В.П., Вечканов, В.А., Ефимов, И.Н. Реабилитационный потенциал хронически больного: анализ, содержание, оценка [Текст] // Врач.труд. экспер-тиза. соц.-труд. реабилитация инвалидов. — 1975.— Вып. 2.— С. 26–31.
2. Коробов, М. В. Реабилитационный потенциал: вопросы теории и применения в практике медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов [Текст] // Врач.-труд. экспертиза. соц.-труд. реабилитация инвалидов.— 1995.— Вып. 17.— С. 35–41.
3. Словарь – справочник по социальной работе [Текст] / под ред. д-ра ист. наук проф. Е.И. Холостовой. – М.: Юристь, 1997. – 424 с.

4. Тарханова, И.Ю. Новые подходы к социально-педагогической реабилитации детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [Текст] // Реабилитация воспитанников с девиантным поведением и неврологическими заболеваниями в условиях специализированных учреждений для несовершеннолетних: материалы научно-практического семинара. – Ярославль: Рико-пресс, 2007. – С. 24 – 28.

А.К. Левит

УДК 37.013.42

Организация волонтерской деятельности в ученическом самоуправлении как способ развития социальной активности старшеклассников

Ведущие современные педагоги, психологи, философы и социологи считают, что добровольная общественная деятельность молодежи сегодня не только сможет помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать развитию социально-значимых качеств юношей и девушек, формированию у них активной жизненной позиции. Поэтому изучение воспитательных возможностей волонтерского движения приобретает особую актуальность.

К настоящему времени проведен ряд исследований, направленных на изучение отношения молодежи к общественной деятельности (Г.Г. Николаев, Л.А. Сивицкая, О.Б. Скрябина, Е.Л. Федотова, С.Б. Шаргородская и др.), поиск оптимальных условий и эффективных методов развития социальной активности личности (В.М. Бейлин, Н.В. Бушманова, И.Д. Гаврильев, Е.М. Карпова, А.Р. Лопатин, О.В. Соловьев, В.В. Умановский, А.Я. Школьник и др.) Однако, несмотря на существенный интерес ученых и значительность полученных результатов, собственно аспект развития социальной активности молодежи в волонтерской деятельности не рассматривался. До настоящего времени не исследованы воспитательные возможности волонтерского движения, не разработана эффективная модель развития социальной активности молодежи в его условиях.

Таким образом, актуальность исследования определяется сложившимися противоречиями между возрастающей ролью волонтерского движения в социальном развитии общества и недостаточной разработанностью его теоретических основ; потребностью современного общества в социально активной молодежи и недостаточном использовании воспитательных возможностей волонтерского движения; необходимостью развития социальной активности молодежи, без которой невозможно дальнейшее экономическое, политическое и культурное преобразование российского общества, и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения основ волонтерского движения.

На основании вышеизложенного определена проблема исследования: при каких условиях волонтерская деятельность будет являться эффективным способом формирования и развития социальной активности старшеклассников, участников ученического самоуправления?

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы обусловили выбор темы исследования: «Организация волонтерской деятельности в ученическом самоуправлении как способ развития социальной активности старшеклассников».

Цель исследования: Определить и обосновать социально-педагогические условия, при которых волонтерская деятельность будет являться эффективным способом формирования и развития социальной активности старшеклассников, участников ученического самоуправления.

Ход исследования определялся следующей гипотезой: волонтерское движение является фактором развития социальной активности старшеклассников, участников ученического самоуправления, при реализации следующих социально-педагогических условий: использование личностно-ориентированных технологий развития социальной активности молодежи; свободный выбор волонтерами видов и форм социально значимой деятельности; государственная поддержка волонтерского движения и социально значимой деятельности молодежи.

Экспериментальная работа осуществлялась в рамках работы Городского координационного совета актива обучающихся города Ярославля, на базе смен областных лагерей актива старшеклассников «Абитуриент», «Ярославский хуторок», «СМС», в об-

ществленных объединениях города Ярославля и Ярославской области в три этапа с 2008 года. Эксперимент, апробированный в областном лагере актива старшеклассников «Абитуриент», был реализован в 2010-2011 уч. году. Исследованием было охвачено 67 волонтеров и 6 экспертов.

Изучение современного состояния проблемы развития социальной активности старшеклассников, участников ученического самоуправления, анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы в волонтерском движении, проведенное нами исследование показали, что добровольная общественная деятельность старшеклассников сегодня не только может помочь решению многих социальных проблем общества, но и способствовать развитию социально-значимых качеств юношей и девушек, формированию у них активной жизненной позиции. Настоящее научное исследование посвящено актуальной проблеме педагогической науки - выявлению, теоретическому обоснованию и экспериментальной проверке эффективности социально-педагогических условий развития социальной активности старшеклассников в волонтерском движении.

Отправной точкой нашего исследования явилось уточнение понятия «волонтерское движение», которое было соотнесено с такими понятиями, как «волонтерство», «волонтерская организация», и определено нами как добровольная форма объединения для мобилизации социальной инициативы молодежи, достижения общественно значимых целей, совместного решения общих проблем, способствующая личностному росту его участников и развитию социальной активности молодежи.

Проанализировав сущность волонтерского движения, мы установили, что его воспитательные возможности в развитии социальной активности молодежи обусловлены добровольностью включения волонтеров в различные виды социально-ценностной деятельности; правом выбора средств достижения цели при совместном решении проблем; признанием равенства личных и общественных потребностей; осознанием собственной социальной защищенности волонтеров в их готовности защищать интересы других; сочетанием самоуправления с последовательным развитием демократических начал в управлении; неформальностью, нестандартностью содержания деятельности; целенаправленным использовани-

ем обучения и воспитания как средства достижения социально значимых целей и личностного роста волонтеров.

В исследовании были получены данные, научная новизна и теоретическая значимость которых по сравнению с предшествующими работами заключается в том, что расширены научные представления о волонтерском движении и его воспитательных возможностях в развитии социальной активности молодежи; уточнена характеристика понятия «волонтерское движение», определены принципы самореализации волонтеров; определены критерии и уровни развития социальной активности старшеклассников в волонтерском движении. Основной целью опытно-экспериментальной работы явилась проверка эффективности социально-педагогических условий развития социальной активности старшеклассников в волонтерском движении.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие выводы:

1. Волонтерское движение - это добровольная форма объединения для мобилизации социальной инициативы, достижения общественно значимых целей, совместного решения общих проблем, способствующая личностному росту его участников и развитию социальной активности молодежи.

2. Воспитательные возможности волонтерского движения в развитии социальной активности старшеклассников обусловлены следующими принципами: добровольностью включения волонтеров в различные виды социально-ценностной деятельности; правом выбора средств достижения целей при совместном решении проблем; признанием равенства личных и общественных потребностей; осознанием собственной социальной защищенности волонтеров при готовности защищать интересы других; сочетанием самоуправления с последовательным развитием демократических начал в управлении; неформальностью, нестандартностью содержания деятельности; целенаправленным использованием обучения и воспитания как средства достижения социально значимых целей и личностного роста волонтеров.

3. Социально-педагогические условия (использование личностно-ориентированных технологий развития социальной активности молодежи; свободный выбор волонтерами видов и форм со-

циально значимой деятельности; педагогическая поддержка перехода процесса развития социальной активности в режим саморазвития за счет актуализации мотивационной сферы волонтеров и их выхода в рефлексивную позицию) обеспечивают эффективное развитие социальной активности старшеклассников в волонтерской деятельности.

4. Обоснованные критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный) обеспечили возможность количественно и качественно измерить произошедшие изменения в уровне развития социальной активности молодежи - участников волонтерского движения.

Данное исследование не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы. Перспективными направлениями её дальнейшего развития могут стать использование вариативно-программного подхода в подготовке волонтеров; развитие творческого потенциала личности в волонтерском движении.

Е.С.Лунева

УДК 37.013.42

Формирование готовности школьников-подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях со сверстниками

Подростковый возраст – период формирования основ нравственности и морали, социальных установок, взаимоотношений молодых людей с социумом. Ведущим видом деятельности становится общение со сверстниками, в то время как мотивационные линии связаны с активным стремлением к самопознанию, самовыражению и самоутверждению в обществе. Движущей силой процессов взросления являются противоречия, в том числе связанные с выстраиванием межличностных отношений.

Конфликтные ситуации, возникающие при взаимодействии подростков, имеют естественную природу. С одной стороны, они обусловлены психофизиологическим развитием (неустойчивостью психики, эмоциональной незрелостью, вспыльчивостью), с другой, – особенностями процесса социализации (несформированностью

«Я-концепции», недостаточностью опыта социальных отношений). От того, насколько подросток сумет выбрать и реализовать конструктивный способ поведения в ситуациях разногласия со сверстниками, зависит дальнейшее его социальное развитие.

Готовность школьника-подростка к конструктивному поведению в конфликтной ситуации - это особое состояние мобилизации всех сущностных сфер его личности, позволяющее занять определенную позицию, которая, с одной стороны, соответствует сформировавшимся морально-ценностным убеждениям, с другой, демонстрирует толерантное отношение к их альтернативе (в рамках социально-правовых норм).

Ученые, занимающиеся проблемой изучения конфликтных ситуаций (А.Е.Личко, И.В.Дубровина, О.В.Левченко и др.), рассматривающие вопросы регулирования конфликтных ситуаций, выделяют конструктивные и деструктивные стратегии поведения. Неконструктивные способы поведения в конфликтных ситуациях не выявляют причины и не решают возникшую проблему, а лишь отодвигают ее решение на неопределенное время и могут привести к дезорганизации деятельности подростков. Конструктивные стратегии поведения в ситуациях разногласий со сверстниками являются активными, сознательными, целенаправленными действиями. Использование подростком данных способов поведения способствуют переводу конфликтной ситуации в конструктивное русло.

Педагогическая интерпретация конфликтной ситуации позволяет конструктивной стратегией поведения считать реализуемую готовность школьника-подростка принимать такое решение, которое способствовало бы его социализации, то есть:

- *социальной адаптации*, выражающейся в усвоении норм, правил, традиций социального взаимодействия;
- *социальной активности*, способствующей выбору социально приемлемых социальных ролей и способов их исполнения;
- *социальной автономности*, обеспечивающей становление индивидуальности как высшей степени развития личности, проявляющейся в сформированности убеждений, ценностей, взглядов, жизненных принципов, позволяющих подростку быть субъектом социальных отношений.

Определяя готовность школьников-подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации со сверстниками,

мы предложили опираться на функциональный и личностный подходы как взаимодополняющие друг друга. С точки зрения личностного компонента готовность к конструктивному поведению в конфликтной ситуации определяется как сформированность всех существенных сфер личности: мотивационной, эмоциональной, волевой, интеллектуальной, сферы саморегуляции, экзистенциальной и предметно-практической (по О.С.Гребенюк).

Интеллектуальный компонент предполагает активное педагогическое влияние на формирование способности понимать причины конфликтной ситуации и осознавать ее последствия, предвидеть последствия возникающих противоречий.

Эмоциональный компонент предполагает формирование у школьников ситуативной тревожности, адекватной самооценки, уверенности в себе, умений управлять конкретными конфликтными эмоциональными состояниями, эмпатии (сопереживание), сочувствия, толерантности, умения управлять своими чувствами, отношениями, настроением.

Мотивационный компонент предполагает формирование совокупности потребностей, мотивов и целей подростков в конфликтных ситуациях, а также толерантности, уважения прав других людей, самоуважения, признания права на свободный и ответственный выбор каждого человека, признание конструктивных стратегий поведения в конфликтной ситуации со сверстниками в качестве ценностной ориентации.

Предметно-практический компонент предполагает формирование у подростков этического поведения; способности оценить правильность своих действий, системы умений и навыков для решения конфликтных ситуаций.

Волевой компонент предполагает формирование у школьников самообладания, настойчивости, целеустремленности в достижении целей, самоактуализации, волевого устремления при решении конфликтных проблем, инициативности, смелости, выдержки, принципиальности в отстаивании своего мнения.

Саморегулятивный компонент предполагает формирование способностей осуществлять самостоятельный выбор средств достижения целей в конфликтных ситуациях и их осознанность; совестливость; самокритичность, разносторонность, осмысленность действий, умение соотносить свое поведение с действиями

других людей; добропорядочность, рефлексивность, оптимистичность и способность управлять своим поведением.

Экзистенциальный компонент предполагает стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой; сознательное отношение к своим действиям, гармонию чувств и поступков, слов и дела.

Функциональной составляющей является способность к рефлексии и прогнозированию. Рефлексивные способности предполагают анализ и осмысление произошедшей ситуации через осознание позиции другого человека; прогностические - проявляются в предвидении ситуации в будущем и в построении прогноза развития конфликтной ситуации, его последствий.

Формирование готовности школьников-подростков к выбору конструктивных стратегий взаимодействия со сверстниками мы предлагаем посредством педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение школьников-подростков в конфликтных ситуациях со сверстниками, основанное на рефлексивном осмыслении с позиции всех ее участников, побуждает перевести поведение оппонентов с эмоционально-реактивного уровня на личностно-смысловой и направить конфликтную ситуацию в конструктивное русло (рефлексивно-прогностический подход).

Опираясь на такой подход, мы разработали модель педагогического сопровождения школьников-подростков в конфликтных ситуациях со сверстниками. В качестве субъектов педагогического сопровождения конфликтных ситуаций в условиях школы могут выступать разные специалисты: классный руководитель, учитель-предметник, социальный педагог, психолог, педагог дополнительного образования, взаимодействующие друг с другом.

Данная модель направлена на создание условий, способствующих выбору конструктивной стратегии поведения в конфликтной ситуации со сверстниками, а именно:

– обучение подростков способам поведения в конфликтных ситуациях и копинг-стратегиям конструктивного решения противоречий;

– формирование у них комплекса социальных компетенций (гибкость ума, саногенное и творческое мышление, адекватная самооценка, сочувствие, уверенность, толерантность, ситуативная тревожность, самообладание, настойчивость, целеустремленность,

самоактуализация, добропорядочность, саморазвитие, волевое устремление, инициативность, смелость, совестливость, самокритичность, рефлексивные и прогностические способности, социальная ответственность, эмпатийность, самостоятельность);

– побуждение подростков к осмыслению своего отношения к ситуации разногласий со сверстниками;

– формирование осознания личностного смысла происходящего и его последствий, способствующих проявлению у подростков собственных переживаний и переживаний по отношению к оппонентам конфликтной ситуации;

– стимулирование рефлексивных и прогностических способностей.

Согласно разработанной модели педагогического сопровождения школьников-подростков в конфликтных ситуациях со сверстниками, содержание педагогической деятельности включает пропедевтический, актуальный и аналитико-результативный компоненты.

Пропедевтический компонент направлен на создание условий, способствующих формированию социальных компетенций, необходимых для выбора конструктивных копинг-стратегий поведения в ситуациях разногласий со сверстниками. Эта задача решается как через отбор соответствующего содержания учебных текстов, так и через используемые педагогические технологии, такие как проблемное обучение; критическое мышление; групповые технологии; постановка вопросов и ответов, педагогические мастерские и т.д.

Актуальный компонент предполагает педагогическое стимулирование выбора способа поведения подростка в конфликтной ситуации на основе ценностных ориентаций и норм, при непосредственной помощи педагога непосредственно в момент выбора конструктивной копинг-стратегии поведения в конфликтной ситуации. Основными средствами являются консультации и беседы педагогов с подростками в индивидуальной и групповой форме как по инициативе педагогов, так и самих воспитанников.

Аналитико-результативный компонент направлен на стимулирование рефлексивно-ценностного осмысления подростками произошедшей ситуации, выработку у них способностей, обеспечивающих анализ произошедшей ситуации с позиции своего оппо-

нента, стремление проанализировать выбор вариантов поведения в конфликтной ситуации, осознать последствия каждого, способствующих выбрать собственный способ поведения на основе анализа и проектирования определенных действий в будущем.

Реализация модели по формированию готовности школьников-подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях осуществлена нами на практике, в качестве социального педагога средней общеобразовательной школы №29 г. Ярославля.

Т.В. Макеева

УДК 37.013.42

Педагогическая поддержка развития творческого потенциала студентов педагогического вуза

Проблема реализации творческого потенциала студентов педагогических вузов является одной из приоритетных на сегодняшнем этапе реформирования отечественного высшего образования. Программа модернизации российского образования предполагает подготовку учащихся к выбору будущей профессии и к полноценной жизни в новых социальных условиях. Сегодня перед высшими учебными заведениями стоит задача воспитания социально одаренных людей. Решение данной задачи требует включения в учебный процесс новых форм преподавания, опирающихся на психологические знания о структуре, возрастных, гендерных и других особенностях формирования социальной одаренности.

Поскольку вузовская учебная программа строго регламентирована, то юношеское творчество полнее и ярче проявляется во внеаудиторной деятельности (например, в сфере досуга). Задача преподавателей состоит в том, чтобы оказать помощь и поддержку в проявлении творческих способностей каждого студента и стимулировать ее развитие также и в рамках учебной деятельности.

Выявление талантливых и одаренных молодых людей осуществляется для того, чтобы поддержать нестандартную личность специальными программами обучения, участием в региональных и международных мероприятиях, персональной стипендией и т.д.

В педагогическом вузе акцент больше ставится на интеллектуальную подготовку студентов, развитие их конвергентного мышления в условиях фронтальной и индивидуальной работы. Поэтому современное высшее педагогическое образование характеризуется наличием ряда противоречий между:

- объективной потребностью системы высшего педагогического образования в оригинально мыслящих, инициативных студентах и недостаточно успешной организацией процесса развития этих качеств в учебно-воспитательном процессе;

- требованием включения студента в процесс учебной деятельности на уровне творческого мышления и опорой в обучении, прежде всего, на когнитивные, а не на творческие способности студентов;

- необходимостью наличия у студентов широкого диапазона коммуникативных, когнитивных и креативных умений на уровне компетентности для осуществления учебной и будущей профессиональной деятельности и наличием относительно узкого спектра этих умений у студентов [2, с. 5].

Анализируя проблему раскрытия и реализации творческого потенциала студентов, выделим следующие смысложизненные стратегии, присущие молодым людям:

1. *Стратегия интеллектуальной направленности:*

- предпочтение направленности на «дело», т.е. стремление к поддержанию хороших отношений с окружающими и вместе с тем ориентация на достижение поставленных целей;

- высокий уровень стремления к контролю, при общей низкой вере в свою способность контролировать собственную жизнь;

- высокий показатель стремления к самоактуализации;

- наличие целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность на временную перспективу.

2. *Стратегия творческой направленности:*

- творческое отношение к жизни, способность к бытийному познанию и открытость новым впечатлениям, однако такие ценности, как «развитие», «продуктивная жизнь» и «общественное призвание», имеют низкую значимость;

- обучение не является значимой ценностью, основные интересы находятся за его пределами;

– восприятие окружающего мира и себя происходит посредством осознания смыслового содержания лаконичных абстрактных знаков и символов и эмоционального отношения к себе;

– заниженная самооценка.

3. Стратегия лидерской направленности:

– стремление принимать самостоятельные решения;

– достижение целей при помощи следования таким ценностям, как «независимость» и «твердая воля»;

– предпочтение направленности на «общение» и на «себя», т.е. стремление к поддержанию хороших отношений с окружающими и вместе с тем ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно к работе, агрессивность, властность и склонность к соперничеству;

– стремление принимать самостоятельные решения;

– наиболее значимые ценности – «интересная работа» и «уверенность в себе», при этом «общественное признание» и стремление к «познанию» не имеют особой значимости;

– завышенная самооценка;

– приоритетными являются направленность на «дело» и на «себя», т.е. ориентация на достижение поставленных целей, заинтересованность перспективой будущей работы.

Основными направлениями педагогической поддержки развития творческого потенциала студентов вуза являются помощь формирующейся личности в выявлении и максимальном развитии ее доминирующих способностей; создание в вузе целостной, саморегулирующейся системы, которая предусматривала бы выявление и поддержку одаренной молодежи, развитие и реализацию ее способностей, стимулирование творческой работы студентов и преподавателей, активизацию учебно-познавательной деятельности молодежи.

Условия, направленные на поддержку развития творческого потенциала студентов:

Социальные условия. Признание на государственном уровне существования проблемы выявления и обучения одаренных детей и молодежи. Создание целостной общегосударственной системы работы с одаренными учениками и студентами.

Экономические условия. Создание современной материально-технической базы учебных заведений. Усовершенствование

системы стимулирования одаренных учеников и молодежи, а также их руководителей.

Психологические условия. Создание системы психологического сопровождения одаренной личности, начиная с системы дошкольного воспитания, обучения и воспитания в общеобразовательном и высшем учебном заведении.

Организационные условия. Интенсификация научных поисков в разработке проблемы одаренности: осуществление фундаментальных теоретических межнаучных исследований по выявлению природы одаренности, разработка эффективных форм и методов работы с одаренной молодежью

Педагогические условия. Популяризация эффективного опыта педагогических, научно-педагогических работников, учёных, освещение в средствах массовой информации достижений одаренной молодежи в разных сферах деятельности [1, с. 22-23].

За рубежом широко практикуется система конкурсов, стипендий и грантов, но с определенной спецификой. Наиболее успешные ученики и студенты получают значительную финансовую поддержку. Например, выходцы из самых бедных американских семей могут добиться полного бесплатного обеспечения обучения. В Германии функцию проведения конкурсов, выдачи премий и реализации проектов государство передает общественным организациям, соблюдая принцип субсидарности. Эксперты отмечают студенческий спорт в США, где создана система отбора, поддержки и профессионального сопровождения подающих надежды студентов-спортсменов.

В системе высшего образования практикуется тьюторская система. Студент может сам себе выбрать курсы, которые он посещает. В свою очередь, профессор выбирает учеников среди слушателей и затем индивидуально с ними занимается.

Особого внимания заслуживает система сопровождения талантливой молодежи после окончания университета. В западных странах следят за успехами человека и ведут его в течение 5-10 лет после окончания университета. Практикуются программы обмена, работа в институтах высших исследований, чтобы зафиксировать успех тех, кто в университете себя хорошо проявил.

При университетах существует система консалтинговых агентств, которые помогают ориентироваться на рынке труда и оп-

ределении жизненной стратегии. Работают Центры развития карьеры. Для выпускных курсов студентов устраиваются ярмарки вакансий, корпоративные мероприятия. С их помощью успешно решаются вопросы трудоустройства молодых специалистов

На базе университетов работает развитая сеть различных студенческих политических и общественных организаций. Они структурированы и имеют возможность развивать свою деятельность в стенах вуза. В них талантливые молодые деятели могут начать себя реализовывать как молодежные лидеры, начинающие общественные и политические деятели. Следует отметить, что иногда формы и методы поддержки и развития талантливой молодежи, признанные в одних странах неудачными, в других активно внедряются. Так, например, Республики Казахстан и Узбекистан создали систему специальных учебных заведений для одаренных школьников, хотя в Европе, Израиле и США это направление в настоящее время не считается перспективным, так как при его реализации увеличивается дистанция между одаренными детьми и их сверстниками, усложняется процесс адаптации одаренных молодых людей к реальным жизненным условиям. Таким образом, существует и определённая специфика в различных странах.

Библиографический список

1. Антонова, Е.Е. Концепция обучения одаренных студентов // Вектор науки ТГУ. – 2010. - № 3. – С. 21-23.
2. Давыдова, И.В. Развитие творческого потенциала студентов педвуза в процессе их совместной учебной деятельности: автореф... канд. пед. наук / Давыдова И.В.. - СПб., 2009. – 25 с.
3. Технология работы с талантливой молодежью: курс лекций.- М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 91 с.

А.Н. Маргарян

УДК 37.013.42

Добровольческая деятельность как средство самореализации талантливой молодежи

Важнейшей задачей любого общества является создание таких условий жизнедеятельности молодежи, которые побудят

быть честными, интеллигентными, высокообразованными и социально ответственными членами общества. Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации является государственная молодежная политика, то есть система формирования приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала и его использования в интересах инновационного развития страны. В качестве механизма осуществления государственной молодежной политике в Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации введено понятие «вовлечение молодежи в социальную практику».

Одной из основных составляющих вовлечения молодежи в социальную практику является добровольческая деятельность как часть социальной практики. Во всём мире добровольчество давно получило широкое распространение, а его роль в социальном развитии высоко оценена на международном уровне. Развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности [5, с. 72]. Поддержка социальных инициатив подрастающего поколения, формирование активной гражданской позиции, составляющей основу лидерского потенциала личности, связано с наличием позитивного отношения к жизни, готовностью взять на себя ответственность, развитием организаторских навыков, умением объединять людей разного возраста с разных территорий для решения социально-значимых проблем [1, с.78].

Учёные считают, что добровольная общественная деятельность молодежи сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать развитию социально-значимых качеств юношей и девушек. Возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции позволяет человеку выразить свое собственное «Я», утвердиться в жизненных ценностях, испытать себя в деле, найти свою дорогу в жизни, лучше понять свои интересы и потребности.

В любом коллективе всегда находятся люди, для которых труд на благо общества является способом самореализации и са-

мосовершенствования. Самореализация в иерархии потребностей А. Х. Маслоу – это высшее желание человека реализовать свои таланты и способности, стремление проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны. В Законе «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» добровольческая деятельность – это добровольная, безвозмездная, социально значимая деятельность физических лиц, реализуемая от лица или по поручительству негосударственной некоммерческой организации, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан – добровольцев. Добровольческая активность сегодня проявляется в разных слоях общества: у богатых и бедных, у служащих и безработных, у пожилых и молодых людей. Однако очевидным становится, что у современного общества молодежь является тем потенциальным ресурсом и двигателем, который необходимо использовать для решения социальных проблем в обществе.

Развитию добровольческой деятельности необходимо уделять внимание не только как возможности безвозмездного развития общества, но и как механизму, способному развить самого участника данного вида деятельности.

Добровольческая деятельность является эффективным механизмом социализации; площадкой для накопления молодежью социального капитала, необходимого для будущего саморазвития; площадкой для развития профессиональных навыков и качеств, необходимых в будущей деятельности (работа в команде, коммуникативные навыки, способность принимать решения и т.д.); социальным лифтом, позволяющим наиболее активным ее участникам достигать серьезных результатов и переводить добровольческую деятельность на уровень профессиональной деятельности [2, с. 12].

Всестороннему развитию личности способствует разнообразие направлений добровольческой деятельности. Работа с социально незащищенными слоями населения; проведение благотворительных, экологических, профориентационных, профилактических и других акций; участие в добровольческих проектах; сохранение исторических памятников, восстановление и уход за воинскими захоронениями; досуговая деятельность; помощь в возрождении народных ремесел; организация экскурсий, свободного времени детей и молодежи; юридическая служба и т.д. Направления

могут расширяться в зависимости от существующих проектов действующих добровольческих объединений и организаций [4, с. 17].

Участие молодёжи в различных видах добровольческой деятельности содействует:

- 1) реализации личностного потенциала, потребности в самовыражении;
- 2) реализации потребности в общественном признании, самоутверждении;
- 3) развитию универсальных компетентностей (коммуникативных способностей, лидерских навыков, ответственности, инициативности);
- 4) профессиональному ориентированию и развитию профессиональных компетентностей по конкретной специальности;
- 5) содержательному и конструктивному наполнению свободного времени, досуга личности;
- 6) интеграции в социальные группы и социальные связи [3, с. 14].

Опыт работы с добровольцами показывает, что преимущественным мотивом участия в добровольческой деятельности является потребность делать добро. При анализе мотивов участия в добровольческой деятельности выясняется, что мотив самореализации является не авторитетным, но, по их мнению, добровольческая деятельность обладает большим потенциалом для самореализации. Она позволяет открыть и развить в себе новые способности, которым до этого, возможно, нигде было проявиться, и развить уже имеющиеся навыки.

Добровольцы начинают ценить собственный труд, бережно относиться к чужому труду. Кроме того, видя плоды своей деятельности, молодые люди осознают, что духовные ценности порой более значимы, чем ценности материальные, и получают моральное удовлетворение от собственной работы. В этом и заключается основной воспитательный эффект добровольческой деятельности. Сталкиваясь с чужими проблемами и бедами, добровольцы испытывают чувство сострадания, уважения и сопереживает людям, оказавшимся в тяжелой жизненной ситуации. В процессе оказания посильной помощи нуждающимся они проявляются как личности, как люди, способные влиять на окружающий мир. Наблюдая за

теми, кто не в состоянии помочь себе без помощи окружающих, они сами начинают задумываться о ценности жизни.

Практика последних десятилетий убедительно доказывает, что в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь. Поэтому государственную молодежную политику следует рассматривать как самостоятельное направление деятельности государства, предусматривающее формирование социальных условий инновационного развития страны. Участие молодёжи в добровольческих проектах, мероприятиях, конкурсах: «Доброволец России», «Весенняя неделя добра», «Доброволец года», фестиваль добрых дел и т.д., системное вовлечение молодежи в общественно полезную жизнь и развитие навыков самостоятельной жизнедеятельности молодых жителей страны, информирование всех молодых людей о возможностях их развития, применение созданных в стране возможностей личностного и общественного развития – позволит молодому человеку полнее реализовать свой потенциал, укрепит его уверенность в своих силах и своем будущем.

Эффективное добровольчество – это инструмент сплочения людей, который в условиях официального признания и поддержки со стороны государства и общества сможет способствовать значительному снижению остроты существующих в России социальных проблем и дать возможность самореализации молодых людей через общественно полезную деятельность.

Библиографический список

1. Бархаев, А.Б. Волонтерские общности как инновационная форма вовлечения учащейся молодёжи в общественно полезную деятельность [Текст] / А.Б. Бархаев // Инновации в образовании.- 2009.- № 5. - С.77-93.

2. Гагарина, В.В. Волонтер - это звучит гордо! [Текст] /В.В.Гагарина // Вестник благотворительности. - 2007. - № 10.- С. 12.

3. Добровольчество в России и в мире: взгляд в будущее [Текст] Вопросы социального обеспечения.- 2009. - № 12.- С. 13-14.

4. Иванова, А.С. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика [Текст] / А.С. Иванова// Социологические исследования. - 2005.- № 5.- С.15-22.

5. Социальное служение. Участие молодёжи в общественно полезной деятельности [Текст] / С.В. Тетерский , О.В. Решетников // Педагогические технологии. - Нижний Новгород, 2009.- С.146.

М.В. Новожилова

УДК 37.013.42

Волонтерская деятельность как форма развития креативных способностей молодых людей

В нормативных документах, в стратегии модернизации содержания общего образования указывается, что целью обучения является развитие у ребенка самостоятельности, самоорганизации, способности самообучаться, умения практически применять знания и развитие творческих способностей учащихся. На развитие творческих способностей учащихся ориентирует Национальная доктрина образования Российской Федерации, утверждающая положение о разностороннем и своевременном развитии творческих способностей и формировании навыков самообразования детей и молодежи.

Если говорить о творчестве, то творческий потенциал – это фактор позитивного стимулирования индивидуально-личностного роста; интеллектуальный ресурс как главная движущая сила поступательного развития человеческого общества.

Высшей формой творческого потенциала личности является креативность как универсальная способность к продуктивной деятельности.

Если творчество – это стиль (качественная характеристика деятельности), то креативность – это совокупность индивидуальных психологических характеристик творческой личности.

Педагогическое определение творческих способностей – это способности к созданию оригинального продукта, изделия, в процессе работы над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, проявляются хотя бы в минималь-

ном отступлении от образца индивидуальность, искусство [6].

Творческие способности – это индивидуальные психологические особенности ребёнка, которые не зависят от умственных способностей и проявляются в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность.

Для определения творческих способностей Д.Б. Богоявленская выделяет следующие параметры: беглость мысли (количество идей), гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи), любознательность, фантастичность.

Какие же способности выделяет Т.Г. Богданова: способность рисковать; дивергентное мышление; гибкость в мышлении и действиях; быстрота мышления; способность высказывать оригинальные идеи, изобретать что-то новое; богатое воображение; восприятие неоднозначных вещей; высокие эстетические ценности; развитая интуиция [5].

Развитие творческих способностей учащихся является одной из главных задач обучения. Разнообразные глубокие и прочные знания, умения и навыки, устойчивые познавательные интересы, любознательность, инициативность, максимальная целеустремленность и настойчивость в решении задач – это все творческие предпосылки. А сами творческие способности оказываются показателями духовных сил человека.

Творческая способность – это способность понять необходимость и возможность создания чего-то нового, способность формулировать проблему, мобилизовать необходимые знания для выдвижения гипотезы, подтвердить эту гипотезу теоретически и практически или совсем отказаться от нее, искать и найти решение проблемы, чтобы в результате создать новый оригинальный продукт (научное изобретение, оригинальные решение задачи и т.д.).

Развить творческие способности, воспитать творческую личность в процессе обучения очень важно, т.к. творческие способности являются базовым ресурсом цивилизации.

В.Г.Разумовский изучал психологическую сторону творчества с целью развития творческих способностей. В современной психологии существует две точки зрения на творчество.

1. Всякое мышление является творческим (нетворческого мышления нет).

2. Наиболее распространенное определение творческого мышления основано на характеристике его по продукту. В Большой советской энциклопедии творчество определяется как деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью. Данный критерий применим к оценке труда выдающихся ученых, художников, которые создают общественно значимые продукты. Но элементы творчества проявляются и у детей в игре, труде, учебной деятельности, где имеет место проявление активности, самостоятельности мысли, инициатива, оригинальность суждений, творческое воображение. Поэтому такой критерий, как общественная значимость продукта деятельности, не совсем подходит для определения творчества. А.В. Усова в своих работах отмечает, что развитие у учащихся творческих способностей - составная часть воспитания. Творческие способности человека развиваются на основе высоко развитого мышления, глубоких знаний в специальной области, практического опыта и интереса к делу [4].

Одной из особенностей развития творческих способностей является то, что они, как и любые другие способности, развиваются в деятельности (действует деятельностный подход). Следовательно, главная задача учителя, любого другого взрослого организатора этой деятельности при решении этой проблемы – поиск путей и средств, а также форм организации творческой деятельности учащихся в процессе обучения или же любого другого значимого дела. Таким образом, можно сделать вывод о том, что творческие способности развиваются в деятельности [5].

Любая работа волонтеров является деятельностью.

Добровольческая деятельность - это добровольный благотворительный труд людей на благо нуждающихся в помощи. Это добровольческое движение, развитое во многих странах мира, направленное на улучшение жизни, и является важной частью построения гуманного гражданского общества [1].

Добровольчество – понятие широкое и многогранное. Аспектов много, поэтому много и определений. Они не противоречат друг другу, а скорее взаимно дополняют. Так, например, в федеральном законе «О благотворительной деятельности и благотвори-

тельных организациях» добровольцы описываются как граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации [8].

Организация любой добровольческой деятельности основывается на четырёх принципах: добровольность, бескорыстность, личностная и социальная значимость, без которых невозможно её осуществление [2].

«Человек шел по улице с тяжелым камнем. Прохожий спросил у него, зачем он это делает. «Я раб. Мне приказали, и я обязан нести». Другому, несущему тяжелый камень, задали тот же вопрос. Он ответил: «Мне заплатили, чтобы я его перенес. Работа тяжелая, но все-таки неплохая». И у третьего человека, несущего тяжелый камень, спросили, почему он это делает. «Я строю храм», - последовал ответ» [6].

У участников любой деятельности, тем более добровольческой, должна существовать мотивация на её выполнение. Процесс организации волонтерского движения включает в себя следующие этапы: процесс привлечения добровольцев и их мотивация к участию в добровольческой деятельности, удержание волонтеров в организации и их поощрение за участие в добровольческой деятельности.

Изучение психолого-педагогических механизмов формирования мотивационных установок на готовность к социальному служению является одним из актуальных вопросов организации добровольческой деятельности в Российской Федерации [9].

Сегодня волонтерство как признанная в мире общественная ценность и одновременно уникальная система знаний и технологий в сфере развития человеческих ресурсов выступает важнейшим инструментом мобилизации общественной инициативы, методом повышения эффективности социальной политики и достижения благополучия населения. Таким образом, волонтеры имеют возможность самореализовываться, проявлять свою социальную активность, получая при этом признание своих способностей, чувство самоуважения и удовлетворения достигнутым. Примером здесь может являться как участие в роли волонтера в крупном мировом политическом форуме, так и реализация любой социально значи-

мой добровольческой акции (например, реставрация памятников архитектуры).

Возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти своё место в системе общественных отношений позволяет молодому человеку выразить своё внутреннее «Я», утвердиться в жизненных ценностях, испытать себя в деле, найти свою дорогу в жизни, лучше понять собственные интересы и потребности – всё это может быть добровольческая работа. Потребность в осознании собственной индивидуальности, уникальности своего внутреннего мира и желание выполнять в обществе роль согласно своей индивидуальности – основа мотивации самовыражения и самоопределения.

В современном обществе считается, что молодой специалист, который прошёл обучение в высшей школе, наряду с профессиональными качествами должен обладать активной жизненной позицией, нравственностью и желанием служить обществу. Поэтому в вузах и ссузах создаются организации, в которых студенты могут проявить свои лидерские качества, организаторские способности и реализовать свои креативные идеи в проектах. В том числе в общественных объединениях студенты учатся волонёрской деятельности, получают знания о том, как экспериментировать, не бояться рисковать, планировать будущее, получать помощь от других людей, планировать небольшие победы, развивать сотрудничество, оказывать помощь другим людям. Примером таких общественных объединений является Ярославская областная молодёжная общественная организация «Союз студентов», которая также реализует добровольческое направление. Почти в каждом вузе Ярославля студенты могут реализовать себя в рамках этой организации.

Вовлечение студентов и школьников посредством волонёрской работы во внеучебную деятельность помогает достигать реальных целей образования. Далеко не всегда эти способности могут быть развиты в учебной деятельности.

Таким образом, благодаря волонёрской деятельности человек самореализуется, проявляет свою социальную активность, свои организаторские способности, реализовать определённые креативные идеи в проектах и т.д.

Широкие возможности регулярной творческой деятельности предоставляет применение *метода проектов*, который широко

используется в рамках добровольческой деятельности. В добровольческих группах данный метод реализуется в форме придумывания творческих проектов или же непосредственного участия в них. При этом под придуманным творческим проектом понимается самостоятельная творческая работа, выполненная под руководством организатора (различные добровольческие акции, образовательные, информационные проекты и т.д.). Так, например, в Ярославском городском Центре внешкольной работы в рамках объединения Добровольческий центр старшеклассники сами придумывают и организуют (под руководством педагога) различные добровольческие акции, разрабатывают символику своего объединения, придумывают различные социальные ролики и т.д.

Примером непосредственного участия в добровольческих проектах является реализуемый на базе городского Центра внешкольной работы проект, направленный на развитие добровольческой деятельности среди старшеклассников города. Проект включает в себя три направления деятельности: обучающее (образовательное), организационное и информационное.

Образовательное направление подразумевает проведение разработанных обучающих семинаров по теории и практике добровольческой деятельности для старшеклассников, представителей общественных объединений, также для заинтересованных педагогов и других организаторов добровольческой деятельности.

Организационное направление включает в себя проведение ставших уже традиционными мероприятий, таких как городской конкурс «Доброволец года», посвящённый международному дню добровольца в декабре, а также Весенний добровольческий марафон « Даёшь добро», посвящённый всемирной весенней неделе добра. Помимо традиционных мероприятий в это направление входит организация разовых добровольческих акций, а также организация и координация деятельности новых добровольческих групп.

Информационное направление проекта включает участие в выставках и форумах регионального значения, создание плакатов, раздаточного материала, атрибутики с символикой проекта.

Все три направления взаимосвязаны и реализуются ради осуществления одной цели – поддержки и развития добровольческих инициатив в среде старшеклассников. Участники проекта по-

лучают новые знания, делятся опытом, проявляют себя в конкурсных мероприятиях, требующих подготовки, выступают с презентациями своих мини-проектов, что также развивает их творческие способности.

Проект – это планирование и осуществление практической деятельности проблемного характера, часто выходящей за рамки одного предмета, при активном участии обучающихся, обогащающей их опыт и приносящей конкретную пользу. Всем известно, что вопросы активной познавательной и творческой совместной деятельности детей при решении одной проблемы были рассмотрены в трудах американских педагогов того времени Дж. Дьюи, У.Х. Килпарника. Известный австрийский педагог Рудольф Штайнер также считал необходимым учить детей применять получаемые ими знания в решении практических задач, так как ученик должен знать, где и как он сможет применить свои знания на практике. Е.С. Полат дает следующее определение «проекта» как метода и как педагогической технологии: «В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления». Метод проектов, по определению Е.С. Полат, «предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполняемых проектов должны быть, что называется, «освязаемыми», то есть если это теоретическая проблема, то конкретное её решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению» [4].

Таким образом, творческие способности – это индивидуальные психологические особенности ребёнка, которые не зависят от умственных способностей и проявляются в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность. Творческие способности развиваются в деятельности. Любая работа волонтеров является деятельностью. Благодаря волонтерской деятельности человек самореализуется, проявляет свою социальную активность, имеет возможность про-

явить свои организаторские способности, реализовать определённые креативные идеи в проектах и т.д.

В добровольческой работе широко применяется метод проектов, дающий возможность регулярной творческой деятельности. В добровольческих группах данный метод реализуется в форме придумывания творческих проектов или же непосредственного участия в них. При этом под придуманным творческим проектом понимается самостоятельная творческая работа, выполненная под руководством организатора (различные добровольческие акции, образовательные, информационные проекты и т.д.) В итоге всего вышесказанного мы можем говорить о том, что добровольческая деятельность полноправно является формой развития творческих, креативных способностей молодых людей.

Библиографический список

1. Ачешенок, С.В. Социальное добровольчество в России: состояние и перспективы развития [Текст] // Ценностный мир современной молодежи. - М.: Социум, 1994.-153 с.
2. Волонтерство как эффективная форма работы студенческого самоуправления. Е.А. Зайкова [Электронный ресурс] // http://un.csu.ru/gazeta/281/4513_1.html
3. Арович, Я. Методы работы с волонтерами / под ред. М.Ю. Киселева, И.И. Комаровой [Текст] // Школа социального менеджмента: сборник статей. - М.: Карапуз, 2004. - 183 с.
4. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. - 2000. - №7.
5. Развитие творческих способностей ребенка в условиях группы продленного дня [Электронный ресурс] // http://ivngimn.ivanovo.by/index.php?option=com_content&view=article
6. Кураева, Н.М. Развитие творческих способностей учащихся. Особенности творческой одарённости [Электронный ресурс] // <http://shelgimn.ucoz.ru/publ/6-1-0-19>
7. Решетников, О.В. Организация добровольческой деятельности [Текст]: учебно-методическое пособие. - М.: Фонд содействия образованию XXI в., 2005. - 112 с.
8. Федеральный закон о благотворительной деятельности и благотворительных организациях (в ред. Федеральных законов от 21.03.2002 N 31-ФЗ, от 25.07.2002 N 112-ФЗ, от 04.07.2003 N 94-ФЗ).

9. Щербаков, М., Качалова, Ю. Субстанциональная и процессуальная модели формирования мотивации к добровольческой деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа - www.ipd.ru

М.Ю.Пивоваров

УДК 004. ББК 32.973.202.

Роль Интернета в сопровождении одаренных детей и талантливой молодежи в системе образования

Интернет - всемирная система объединённых компьютерных сетей. Интернет образует глобальное информационное пространство, служит физической основой для Всемирной паутины (World Wide Web (WWW) и множества других систем (протоколов) передачи данных.

По данным за 2008 год, число пользователей, регулярно использующих Интернет, составило около 1,5 млрд человек (около четверти населения Земли). Вместе с подключёнными к нему компьютерами Интернет служит основой для развития информационного общества. В России в марте 2011 г. в Интернет выходили 47 417 000 россиян, проводя онлайн, в среднем, 22,8 часа и просмотрев 2 532 страниц.

У Интернета нет собственника, его нельзя выключить целиком, Интернет стал достоянием всего человечества. 3 июня 2011 года была принята резолюция ООН, признающая доступ в Интернет базовым правом человека. Отключение конкретных регионов от Интернета с июня 2011 года считается нарушением прав человека.

Стартовавший в сентябре 2005 г. приоритетный национальный проект «Образование» обозначил интернетизацию российского образования как один из своих компонентов. «Интернетизация российского образования нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни. Выравнивание возможностей всех российских школьников и учителей обеспечивает принципиально новое качество образовательных услуг». Это подразумевает обеспечение всех российских школ доступом к сети Интернет. По дан-

ным коллегии Министерства образования и науки России за 2007 г., к сети Интернет подключено свыше 53 тыс. общеобразовательных учреждений.

Сегодня мы говорим о том, что все российские школы, а также многие учреждения дополнительного образования детей подключены к глобальной информационной сети. В этих условиях роль Интернета в сопровождении одаренных детей и талантливой молодежи в системе образования резко возросла. Не возникает сомнений в том, что Интернет стал одним из главных источников информации для учащихся всех уровней, в том числе источником, из которого учащийся может постоянно подпитывать свой талант или дар.

Однако, как правило, до определенного возраста ребенку требуется сопровождающий его учитель, педагог, наставник, который сопровождает его интересы в системе образования, будь то общее или дополнительное образование. Соответственно, к педагогу, осуществляющему сопровождение учащихся, в современных условиях предъявляется все больше требований касательно его знаний и умений при осуществлении работы с Интернетом.

В настоящий момент педагог должен, как минимум, уметь выходить в Интернет, осуществлять поиск различной информации через поисковые серверы, работать с корпоративным сайтом, иметь адрес электронной почты. Также к современным требованиям работы педагога с Интернетом можно отнести наличие собственного аккаунта (личной странички) в популярной социальной сети (ВКонтакте, Одноклассники и т. д.) или нескольких сетях.

Если рассматривать одаренность и талант не с точки зрения заложенных в ребенке генетических особенностей, а с точки зрения потенциала человеческого мозга, то можно предположить, что одаренность, как некий ресурс, присуща всем физически и умственно здоровым детям. Главная задача педагога, осуществляющего сопровождение, увидеть и развить в ребенке интерес к тому роду деятельности, который ребенку не безразличен, замотивировать учащегося на самостоятельное изучение области его (учащегося) увлечений. В решении этой задачи большую помощь педагогу может оказать Интернет.

Среди достоинств использования Интернета педагогом в сравнении с другими источниками информации можно назвать

объем получаемой информации; скорость ее получения; возможность очень быстро получать самую свежую информацию по теме, постоянно отслеживать моду и тренды в определенных областях; возможность офлайн и онлайн консультирования со специалистами; ведение регулярной интернет-переписки с другими пользователями сети; возможности использования мультимедиа контента из сети для проведения занятий; ведение интернет-блогов (дневников); удаленная связь с другими пользователями на территории всего земного шара и др.

Все эти преимущества можно использовать, осуществляя сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи в системе образования. В качестве примера опишем работу с Интернетом педагога дополнительного образования в Ярославском городском центре внешкольной работы в объединении фотоклуб «Мегапиксель».

Большинство тематических занятий подготавливается с использованием Интернета, например, лекция об известном фотографе. Его биография, авторское интервью или статья, авторские фото, как правило, заимствованы из Интернета. Фотографии оформлены в презентацию и отображаются с использованием проектора и ноутбука. Через мобильный модем можно тут же выйти в Интернет, чтобы дополнить информацию. В Интернете в социальной сети Вконтакте размещена группа объединения, где можно выкладывать свои фото и получать на них комментарии, пользоваться ссылками на различные ресурсы, добавлять и смотреть видеофайлы и т. д. Через интернет-общение на форумах фотоклуб получает доступ к информации о фотоконкурсах, выставках и иных мероприятиях в своем городе, регионе, стране. Учащиеся в объединении начинают общаться между собой в социальных сетях и с педагогом, что, несомненно, положительно сказывается на результатах обучения.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 20 февраля 1995 г. №24-ФЗ: Об информации, информатизации и защите информации // Рос. газета. 1995. - 22 февраля.
2. Бойко, О. Интернет научится мыслить // Деловая газета. Взгляд. - 20.03.2008.

3. Статья об Интернете в свободной энциклопедии Википедии. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет>.
4. Интернет-статистика в Европе. – Режим доступа: http://mini-portal.ru/news/internet_statistika_v_evrope.html
5. Отчет Совета по правам человека в составе ООН. – Режим доступа: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf
6. Селезнева, Т.К. Программа педагогического сопровождения одаренных и способных гимназистов 1–11-х классов. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/417506/>

В.М. Пятунина

УДК 37.013:001.891

Опытно-экспериментальная работа по педагогическому сопровождению формирования социальной успешности старшекласниц

На наш взгляд, актуальность данной опытно-экспериментальной работы обусловлена ориентацией современной образовательной системы на развитие конкурентоспособной личности, которое понимается сегодня не как управление ею, а как создание условий для формирования у индивида механизмов саморазвития, самосовершенствования.

Вместе с тем решение поставленных задач перед образовательным сообществом осложняется, с одной стороны, отсутствием у молодых людей зрелых мотивов к самовоспитанию качеств, необходимых для успешного вхождения в современное социокультурное пространство. С другой стороны, отмечается недостаточность проводимой в этом направлении воспитательной работы в семье, некомпетентность родителей, нестабильность семейного института, размытость моральных ценностей, которые уже не являются твердой опорой для выстраивания собственной личности. Это приводит к неспособности взрослеющего человека сделать самостоятельный личностный выбор и диктует необходимость использования специальных мер для развития и усиления собствен-

ного «я»).

Особое значение сегодня приобретает создание условий для перемещения источника развития (по мере взросления) внутрь личности, для превращения старшеклассниц из объекта педагогических воздействий в субъекта саморазвития, на основе повышения уровня самосознания, активизации процессов самопознания, самовоспитания, самоопределения, затем проектирования себя в личной, семейной, профессиональной сферах и сфере самореализации.

Один из вариантов решения этой задачи – осознание ресурсов собственного внутреннего мира старшеклассниц через ресурсы социального взаимодействия.

На основании вышесказанного представляется насущно необходимым проведение для старшеклассниц программы «Мой путь к успеху»

Цель программы: развитие личности старшеклассниц, способности успешно интегрироваться в систему социальных отношений, интериоризируя нормативные представления об успехе и реализуя активную позицию в определении собственных жизненных целей.

Задачи программы:

1. Развивать у старшеклассниц стремление к самопознанию, осмыслению себя, своих поступков и поведения, самовоспитанию для повышения уровня самосознания, для правильного выбора при жизненном и профессиональном самоопределении.

2. Формировать нравственные качества личности, ответственность и порядочность, культуру, адекватность оценки себя и других людей для успешного вхождения в социокультурное пространство.

3. Способствовать становлению жизненной оптимистической позиции старшеклассниц, конструктивности их жизненных целей для сохранения психического здоровья. Сформировать начальные навыки психической саморегуляции.

4. Развивать навыки общения: умение слушать, передавать информацию с помощью вербальных и невербальных средств, конструктивно разрешать конфликты; развивать коммуникативные способности: рефлексия (умение человека представлять, как его воспринимают другие люди), эмпатию (способность эмоциональ-

ного восприятия состояния другого человека, сила и глубина сопереживания).

5. Создать «пространство пробы» – клуб общения для старшеклассниц для практической отработки ими своих коммуникативных способностей, возможностей, для удовлетворения возрастных потребностей в самоутверждении и самореализации, для их культурного роста в общении в нестандартных ситуациях, для социального экспериментирования.

6. Сформировать знания и практические умения по целеполаганию, самоанализу, анализу профессии, сопоставлению своих способностей с общепринятыми представлениями о социально успешной женщине, корректировке вариантов достижения успеха в контексте личностного, жизненного и профессионального самоопределения.

Для осуществления поставленных задач содержание предлагаемой программы отбиралось и структурировалось на едином конструкте – социально обусловленных слагаемых жизненного успеха, что позволило связать его логически от занятия к занятию, при этом мы ориентировались также на индивидуально значимые смысложизненные ориентации старшеклассниц, что позволило реализовать индивидуальную направленность реализации программы.

В ходе реализации программы нами были апробированы выдвинутые в качестве гипотезы исследования условия эффективности организации сопровождения процесса формирования социальной успешности старшеклассниц.

Так, первым положением, выдвинутым нами в качестве условия эффективности организуемого процесса, была направленность сопровождения на развитие рефлексивной позиции старшеклассниц в оценке себя, своих действий и собственных представлений об успешности.

Рефлексивная направленность сопровождения, ориентированная на развитие социальной устойчивости старшеклассниц к дезадаптирующим влияниям окружающей среды, реализовывалась посредством реализации координирующей роли педагогической службы образовательного учреждения. Социальный педагог, на наш взгляд, является тем специалистом, который имеет возможности для организации взаимодействия субъектов сопровождения

формирования социальной успешности старшекласниц, координации их усилий и сопровождения данного процесса в целом, поскольку педагогическое сопровождение формирования социальной успешности является частью сопровождения процесса социализации личности в целом.

Современные педагогические концепции (Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, М.И. Рожков) декларируют приоритет опоры на потенциалы личности, а не на коррекцию её недостатков. Мы также придерживаемся мнения, что наилучшим способом защиты взрослеющей личности от дезадаптирующих влияний окружающей среды является развитие её способности адекватно оценивать себя, свои действия и поступки, а также действия и поступки других людей. Вместе с тем формирование рефлексивности не может быть директивным, оно возможно только в случае признания личностью необходимости развития, понимания перспектив, осознания важности работы над собой. В связи с этим мы организовывали работу на основе дифференциации старшекласниц на группы с различным уровнем направленности на реализацию позиций социально успешной личности, выделили инвариантный компонент программы – общий для всех и три вариативных компонента, разработанных нами для групп старшекласниц с разным уровнем направленности на социальную успешность.

В разработке содержания инвариантного компонента мы учитывали возрастные и гендерные особенности педагогического сопровождения формирования социальной успешности. В ходе разработки содержания инвариантного компонента программы исходили из следующих концептуальных положений:

- сопровождение процесса формирования социальной успешности старшекласниц должно быть направлено не на коррекцию личности с позиций объектного манипулирования, а на создание условий для ее развития через удовлетворение ее базовых потребностей, что должно обеспечить формирование механизмов самообучения и самовоспитания;

- развитие личности будет эффективным в том случае, если в нем будут в максимальной степени использованы возможности подражания продуктивным социокультурным образцам поведения и деятельности. В плане развития творческого потенциала это должно быть подражание творческим, гуманистически

ориентированным личностям – их отношению к делу, к жизни в целом;

– развитие личности предполагает создание условий для ее ориентации на собственные этические нормы и установки, т.е. формирование у нее внутреннего локуса контроля;

– развитие социальной успешности старшеклассниц должно осуществляться исходя из представлений об активном, творческом характере человеческой психики; это означает, что любые навыки, знания, умения, любые черты личности могут быть сформированы или изменены в результате лишь собственной активности личности – деятельности, инициированной самой личностью (внешние же воздействия могут лишь стимулировать или тормозить, но никак не подменять эти процессы).

Именно поэтому при определении средств формирования социально успешной личности в данной программе важное место отводится воспитанию на примере жизни и деятельности, слагаемых успеха известных женщин как современности («бизнес-вумен», женщины-руководители, успешные педагоги), так и прошлого (подвижники культуры, женщины-просветители и др.).

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 педагогического консультирования старшеклассниц.

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. 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). Для реализации данного вариативного компонента

мы использовали ряд средств: метод дилемм, коллизий, стратегическое планирование, дебаты.

Что касается старшекласниц, демонстрирующих высокий уровень направленности на реализацию позиции социально-успешной личности, содержание работы для данной части выборки отличалось максимальной субъектной направленностью. Основными средствами, используемыми нами в данном блоке, являются проектирование, включение испытуемых в преобразовательную и прогностическую деятельность, в социальные акции.

Ещё одним условием эффективности сопровождения процесса формирования социальной успешности старшекласниц мы считаем ценностно-смысловую ориентацию деятельности, содействие осуществлению личностного выбора старшекласниц с учетом особенностей социокультурной ситуации. Именно поэтому в определении средств формирования социально успешной личности в нашей программе важное место отводится воспитанию на примере жизни и деятельности, слагаемых успеха известных женщин как современности, так и прошлого.

Третьим уровнем реализации предлагаемой нами программы является персонифицированный компонент сопровождения. В разработке данного компонента мы основывались на идеях М.И. Рожкова, который в своих исследованиях рассматривает процесс педагогического сопровождения как комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего. М.И. Рожков указывает, что в основе определения принципов педагогического сопровождения должен лежать экзистенциальный подход к пониманию педагогических явлений, основной идеей которого является формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором. Поэтому в качестве третьего условия эффективности процесса педагогического сопровождения формирования социальной успешности старшекласниц мы определили вариативность программ сопровождения.

Социальная одаренность: сущность и структура

Социальная одаренность проявляется в реализации готовности к социальной деятельности. Это не противоречит точке зрения на социальную одаренность как способность устанавливать зрелые, конструктивные отношения с окружающими людьми.

Учитывая многогранность человеческих отношений, социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает наличие способности понимать, сопереживать, влиять на людей, организовывать их деятельность.

В современных условиях особое значение приобретает тот факт, что социальная одаренность является предпосылкой формирования готовности к управленческой деятельности, так как предполагает достижение успеха в сферах деятельности типа «человек-человек».

Какие качества отражают наличие социальной одаренности у ребенка? Сегодня в работах психологов и педагогов можно встретить различные подходы к ответу на этот вопрос.

Д.В. Ушаков считает, что социальная одаренность представляет собой сложный сплав когнитивных компонентов (общий академический интеллект, практический интеллект, социальный интеллект) и некогнитивных факторов (темперамент, личностные особенности, воля и т.д.)

Американский специалист в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли разработал модель, которую в литературе часто называют теорией трех колец. Одаренность в этой модели абстрагируется как взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; высокой увлеченности (мотивация) выполняемой задачей и высокого уровня креативности. Эти три группы Дж. Рензулли представляет в виде трех взаимно пересекающихся окружностей. Пересечение этих окружностей компонентов при достаточно высоком уровне развития трех компонентов дает представление об ярко

выраженных способностях, которыми и отличается одаренная личность.

Мы считаем, что, опираясь на модель Дж. Рензулли, можем выделить три группы качеств, отражающих сущность социальной одаренности: социальный интеллект, социальная активность, готовность к социальному творчеству.

Ряд авторов (И. В. Ивенских, Т. М. Хрусталева) включает в структуру социальной одаренности коммуникативно-организаторские способности и эмоционально-волевые черты личности.

Перечисленные качества, несомненно, относятся к лидерству, одному из самых ярких проявлений социальной одаренности, но не являются единственным ее проявлением.

Социальный интеллект в качестве компонента социальной одаренности определяется Д. В. Ушаковым как способность понимать других людей, их взаимоотношения и социальные ситуации. В своей статье о социальном интеллекте он демонстрирует проявления социального интеллекта на примере предсказаний одного человеку о выборе способа поведения другого, называя это «субъективным взвешиванием». Социально одаренный человек способен не только предсказывать поведение других, правильно анализируя происходящее, но и предвидеть изменения в ситуациях, делать адекватные выводы из анализа происходящего вокруг него.

Вторым важнейшим компонентом социальной одаренности является *социальная активность*, которая определяется как реализуемая готовность к социальным действиям, проявляющаяся в сферах социальных отношений человека. Проявление социальной одаренности отражается в социальной мотивации и реализации поставленных целей, направленных на изменение окружающей социальной среды.

Третьим компонентом является готовность к *социальному творчеству*, которое характеризуется социально полезной деятельностью человека по созданию новых материальных и духовных ценностей в интересах социума, отличающихся личностной значимостью и субъективной новизной. *Под готовностью к социальному творчеству мы понимаем такой уровень личностного развития, при котором человек осознает потребность и способность решать социально значимые проблемы.*

Определив структуру социальной одаренности как интегративного качества личности, мы поставили задачу создать классификацию проявления этого качества.

Есть разные подходы к классификации социальной одаренности. К социальной одаренности относят коммуникативную, организаторскую и даже педагогическую одаренность. Несомненно, во всех профессиях группы «Человек-человек» необходима реализация способностей, связанных с установлением отношений между людьми. Исходя из этого, социально одаренный человек будет более успешным в данной группе профессий.

За основание при классификации видов социальной одаренности, по нашему мнению, следует брать не вид профессиональной деятельности, а характер проявлений социальной одаренности и реализуемой цели.

Поэтому целесообразно классифицировать социальную одаренность как одаренность коммуникативную, аналитико-прогностическую и организаторскую.

Коммуникативная одаренность личности характеризуется умением легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремлением к расширению среды общения, к участию в общественных или групповых мероприятиях, удовлетворяющих потребность людей в широком, интенсивном общении.

Аналитико-прогностическая одаренность характеризуется способностью к установлению и структурированию отношений между элементами информации, построению целостного и дифференцированного образа проблемной ситуации и на этой основе осуществлению прогнозирования развития явления, созданию образа будущего в виде проекта, модели, плана будущего, гипотезы и т.п.

Организаторская одаренность характеризуется способностью достигать результата в руководстве деятельностью, связанной с созданием связей, взаимодействием между субъектами деятельности. Л.И. Уманский под организаторскими способностями выделял следующие специфические свойства личности: психологическая избирательность, практически-психологический ум, психологический такт, общественная энергичность, требовательность, критичность, склонность к организаторской деятельности.

Разделение на данные виды социальной одаренности весьма условно, так как, например, необходимым условием организа-

торской успешности являются коммуникативные способности. В то же время человек, обладающий коммуникативной одаренностью, не всегда способен быть организатором. Также соотносится аналитико-прогностическая и организаторская одаренность, поскольку организатор должен владеть навыками анализа и прогнозировать возможные изменения в отношениях людей. Однако не все те, кто проявляет аналитико-прогностическую одаренность, могут успешно решать организаторские задачи.

Высшим проявлением социальной одаренности является лидерство, которое всегда опосредовано отношениями человека и группы. 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, играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе.

Т.Н. Сапожникова

УДК 37.013.42

Социальная практика как средство профессионально-педагогической подготовки студентов

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования сориентированы на формирование у выпускников педагогических вузов комплекса компетенций, интегрирующих единство теоретической и практической готовности к решению профессиональных задач, позволяющих относиться к своей профессии как ценности. Федеральные государственные стандарты общего образования приоритетной функцией современной школы называют духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающихся, обеспечение педагогической поддержки процесса их социализации. В этой связи актуальным становится вопрос о средствах формирования социальных компетенций будущих педагогов-воспитателей.

© *Т.Н. Сапожникова, 2012*

Еще К.Д. Ушинский предъявлял высокие требования к личности детской «садовницы», представляя ее «обладающей педагогическим талантом, доброй, кроткой, но в то же время с твердым характером, которая бы по страсти посвятила себя детям этого возраста и, пожалуй, изучила все, что нужно знать для того, чтобы занять их». Воспитательница, по его мнению, должна происходить из среды народа, обладать лучшими его нравственными качествами, всесторонними знаниями, любить свое дело и детей, служить для них примером, изучать законы психического развития детей, осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку [2].

В.Д. Шадриков, проектируя комплект базовых профессионально-педагогических компетенций, обратил внимание на то, что современный учитель должен обладать способностями, позволяющими ему:

- 1) включить ребенка в систему межличностных отношений;
- 2) дать нравственную оценку поступку;
- 3) обладать «образом», к которому он ведет ученика (цель воспитания);
- 4) включить учеников в ситуацию, насыщенную переживаниями;
- 5) обеспечивать мотивацию желательного поведения (поступка);
- 6) понимать ученика, разбираться и находить ответы, которые волнуют ученика на данном этапе его жизненного пути;
- 7) осуществлять целеполагание в отношении конкретных поступков, конкретного ученика;
- 8) достигать понимания интересов и устремлений ученика, его внутреннего мира;
- 9) устанавливать социальный статус ученика, его отношения с другими людьми и изменять их в желательном направлении;
- 10) педагогически грамотно осуществлять оценивание поведения и поступков ученика;
- 11) принимать решения, связанные с разрешением воспитательных проблем (конфликтов);
- 12) разрабатывать программы поведения;
- 13) разбираться в условиях, обеспечивающих желательный поступок;

14) обеспечивать рефлексию учеником нравственной стороны поведения.

Опираясь на идеи рефлексивно-деятельностного подхода, мы заявляем о том, что необходимые компетенции у студентов педагогических вузов могут формироваться не только на учебных занятиях, но и в процессе специально организованной социальной практики.

«Практика» в переводе с греческого (*praktikos*) означает «действенный». Социологическая интерпретация социальной практики требует обращения к концепциям социального действия, ибо именно действие предстает как первичный элемент социальной практики. По М. Веберу, социальное действие - это «действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него» [1, с. 603]. Важнейшим признаком социального действия выступает осмысление (определение смыслов) действий, субъективного начала.

Мы провели исследование сформированности социальных навыков у студентов-первокурсников факультета социального управления ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, используя методику А.П. Гольдштейна. В его модели выделяются 37 основных навыков, разделенных на 5 категорий:

1. Начальные навыки - некоторые минимальные умения, которые позволяют человеку вступать в контакт с другими людьми, участвовать в разговоре.

2. Самовыражение в разговоре - умение выразить свои чувства и переживания или передать информацию другому человеку.

3. Реакция на мнение другого человека в разговоре или на то, что он переживает.

4. Навыки планирования предстоящих действий - прежде чем разговаривать с другими людьми или делать что-то, необходимо это спланировать и как следует подготовиться к предстоящему действию.

5. Альтернативы агрессивному поведению - каким образом избежать конфликта и разрушения отношений или вести себя в конфликтной ситуации наиболее продуктивным способом.

Материалом к проведению методики служил список из утверждений, описывающих 37 основных навыков социального поведения, приведенных выше, а также специальный бланк для записи ответов.

Список наиболее развитых, по мнению студентов, социальных навыков включает способность вступить в разговор с кем-либо; перейти в разговоре к интересующему вопросу, детально обсудить его и ответить на вопросы собеседника; дать другому человеку понять, что его внимательно выслушали, и затем умело завершить разговор каким-то уместным замечанием; выслушивать другого человека, быть внимательным к нему, постараться понять его и показать ему свою заинтересованность (начальные социальные навыки), а также способность дать другому человеку понять, что его похвала приятна и значима; откликнуться на переживания другого человека (эмпатия), принести извинения, выполнить указания; учесть предложения другого человека, сравнить их со своими идеями и решить, какой образ действия будет лучше в конечном счете; выделить, что действиях было неправильно и что можно изменить, чтобы более успешно действовать в будущем; разобраться в противоречивых заявлениях; справедливо реагировать на неудовольствие другого человека.

Список недостаточно развитых социальных навыков (с точки зрения самих респондентов) включает способность дифференцировать нужную информацию и обращаться за ней к компетентным людям; честно и беспристрастно оценивать свои способности; подготовиться к нелегкому разговору - заранее обосновать свою позицию в разговоре, который обещает быть трудным; выделять приоритетные проблемы и очередность их решения; принимать решения; рефлексировать собственные эмоциональные переживания; расслабляться в напряженной ситуации; владеть собой, не допуская срыва; приходиться к компромиссному решению в споре с другим человеком; отстаивать свою позицию.

Результаты исследования выявили, что у студентов-первокурсников возникают сложности в проявлении навыков планирования социальных действий и выборе альтернатив агрессивному поведению. Очевидно, при наличии такого базового уровня социальной зрелости студенты не способны проявлять все необходимые для педагога-воспитателя профессионально-

педагогические компетенции. Следовательно, в педагогическом вузе должна быть организована такая социальная практика, которая бы способствовала развитию девиантных способностей.

Процесс организации такого вида социальной практики включает несколько этапов:

1. Возникновение побуждения оказать помощь другим как результат собственных эмоциональных переживаний (как положительных, так и отрицательных).

2. Определение значимости потребности на основе имеющихся нравственных принципов и убеждений. Принятие решения относительно необходимости ее удовлетворять.

3. Реализация мотива, включенность в социально значимую деятельность.

4. Рефлексивно-ценностное осмысление совершенного поступка или действия.

5. Актуализация потенциального побуждения – осознаваемое или неосознаваемое проявление личностного качества в будущем при условии внутренней или внешней необходимости.

Принятие решения о добровольном социально значимом труде или благотворительности есть не что иное, как показатель личностной зрелости человека, высокого уровня его гражданской позиции. Этого нельзя добиться прямыми воздействиями: приказом, требованием, распоряжением и им подобными действиями. Наставник молодежи может сопровождать внутриличностные переживания молодого человека, создавая условия для их рефлексии, «кристаллизации» желания сделать добро другим людям.

Средства педагогического стимулирования волонтерской деятельности студентов можно разделить на четыре группы:

1. Средства, направленные на ознакомление студентов с сущностью, историей и опытом волонтерской деятельности молодежи: включение соответствующих тем в программы учебных дисциплин обществоведческой и психолого-педагогической направленности; проведение лагерей и семинаров по подготовке к волонтерской деятельности; выпуск информационных материалов (буклетов, листовок, плакатов, периодических изданий), организация встреч с действующими волонтерами.

2. Средства, организующие социальную практику: проведение отдельных акций, конкурсов, мероприятий; разработка

комплексных программ поддержки молодежных инициатив; содействие в создании волонтерских отрядов, обеспечение сопровождения их деятельности; развитие ученического самоуправления.

3. Средства, способствующие осознанию личностной значимости добровольничества: рефлексия личностных переживаний и изменений ценностно-смысловой сферы; прогнозирование своего участия в событиях истории страны, малой родины, конкретных людей, нуждающихся в помощи.

4. Средства, обеспечивающие общественное признание молодежных инициатив: оформление стендов, выпуск статей в СМИ, теле- и радиорепортажей, отражающих деятельность волонтеров; оформление книги отзывов и личной книжки волонтера.

Организация деятельности волонтерского отряда студентов должна проходить под руководством преподавателя вуза, чья роль и активная жизненная позиция сама по себе выступает моделью и образцом для подражания.

Активность преподавателя связывается с созданием условий, которые повысят вероятность продвижения каждого молодого человека в осознании и развитии своих сущностных сил, в реализации творческого потенциала, освоении социальных ролей, закреплении опыта ценностной самопрезентации (в рамках индивидуальной траектории развития). Следовательно, педагогическое сопровождение социально-значимой деятельности должно состоять из таких последовательно реализующихся компонентов, как поисковый, мотивационный, проективный, этап реализации и рефлексивный.

**Модель педагогического сопровождения социально значимой деятельности студенческих волонтерских отрядов
(разработана совместно с М.И.Рожковым)**

Этапы Условия	Актуальность дела	Реальность достижения результата	Возможность самореализа- ции	Личностный рост
Поисковый	Поиск вариантов деятельности Поиск средств обеспечения	Оценка возможностей студентов в достижении вос-	Оценка возможностей самореализации студентов,	Оценка воспитательных возможностей социально-

	деятельности Изучение интересов студентов	требуемого результата	развития их разнообраз- ных способностей и результатов	значимой деятельности
Мотиваци- онный	Актуализация предстоящей деятельности	Формирова- ние представле- ний об участии каждого в достижении результата	Формирова- ние представле- ний о реализации своих интересов и потребностей в деятельности	Формирова- ние представле- ний о возможных достижениях
Проектив- ный	Организация проектной деятельности	Групповая работа по прогнозировани- ю результата деятельности	Стимулирова- ние само- оценки потенциала своего участия в деятельности	Создание условий для оценки возмо- жностей своего саморазвития
Реализации	Оказание помощи в организации социально- значимой деятельности	Помощь и поддержка в деятельности	Вариативный подход к распреде- лению обязанностей	Поддержка в оптимистиче- ской оценке своих достижений
Рефлексив- ный	Групповая рефлексия значимости проведенной деятельности	Рефлексивный анализ результатов, в соотношении с поставлены- ми целями	Рефлексия собственных достижений	Рефлексия личностных изменений

Следует заметить, что успех каждого из перечисленных этапов зависит от реализации комплекса социально-педагогических условий, при которых эффективность педагогического сопровождения становится наиболее явной:

1) актуальность дела, т.е. важность деятельности студентов для каких-либо социальных групп (чтобы не получилось так, что выполняемая ими деятельность, по сути, на данный момент никому не нужна);

2) реальность достижения результата, при котором молодые люди действительно могут достигнуть определенной, значимой и признаваемой окружающими взрослыми и другими школьниками цели.

3) возможность самореализации молодежи в социально-значимой деятельности;

4) эффективность педагогического сопровождения личностного роста юношей и девушек, т.е. динамики их воспитанности, социальности в процессе педагогического влияния при организации той или иной деятельности.

Кроме организации коллективной социальной практики возможно включение студентов педагогических вузов в социальные проекты, требующие персональной социальной активности с высокой долей социальной ответственности. Примером такого проекта могут служить социальные акции «Большие братья. Большие сестры» и «Диалог друзей», получившие популярность в молодежной среде и высокое общественное признание в Ярославской области.

Миссия БББС состоит в том, чтобы помочь детям из неблагополучного окружения («Младшим») раскрыть свой жизненный потенциал через профессионально организованное общение со студентом-добровольцем («Старшим»). Дружеские отношения специально подобранной пары взрослый-ребенок строятся под наблюдением специалистов-психологов.

Как отметила в интервью с нами Л.М.Андреева, опыт программы наставничества показал, что, если уделять ребенку из неблагополучного окружения несколько часов в месяц, он начинает лучше учиться, становится здоровее физически, повышается уровень его самооценки и уверенности в себе, ребенок начинает заниматься спортом или участвовать в других школьных мероприятиях, в то время как студент-волонтер приобретает необходимые профессионально важные для современного педагога качества.

Проблема организации социальной практики студентов, развития их социальной одаренности определила одно из направлений научно-исследовательской работы и воспитательной работы со студентами кафедры социальной педагогики и ОРМ ЯГПУ. В перспективе – обсуждение результатов опытной работы.

1. Вебер, М. Основные социологические понятия / пер. с нем. М. И. Левиной // Избранные произведения. - М., 1990.

И.С. Сеницын, Л.Н. Вдовина

УДК 37.013

Роль предметной подготовки обучающихся в формировании компетентности здоровьесбережения

Современное образование столкнулось со сложнейшей проблемой – не просто обучением подрастающего поколения, но и сохранением у него устойчивого здоровья. Оказалось, что готовность к интеллектуальным нагрузкам связана не только с умением читать и писать, но и с уровнем здоровья ребенка.

Формирование ценностного отношения к здоровью – важнейшая задача, стоящая перед педагогом-предметником на современном этапе развития образования. В связи с этим здоровье становится педагогической категорией, а оздоровление школьников – объектом педагогического воздействия [3].

В условиях модернизации образования важно не ограничиваться формированием только ценностного отношения к здоровью, а формировать у школьников компетентность здоровьесбережения средствами каждого школьного предмета.

Под компетентностью здоровьесбережения следует понимать готовность и способность человека применять свои знания, ценностные ориентации, опыт деятельности в конкретных ситуациях, требующих выбора и принятия решений в пользу своего здоровья [1].

Таким образом, компетентность здоровьесбережения связана не только с усвоением знаний, способов деятельности, но и с присвоением ценностных ориентаций о значении здоровья, здорового образа жизни; норм и правил гигиены. Это также опыт применения знаний, умений, ценностных ориентаций в здоровьесберегающей деятельности, готовность и способность заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих на протяжении всей жизни [6; 7].

Анализ содержания школьного географического образования показал, что большие потенциальные возможности в формировании компетентности здоровьесбережения имеет региональный компонент школьного географического образования [4]. Основой для этого является изучение нозогеографической ситуации в регионе, которая отражает распространение отдельных болезней человека в различных географических зонах и условиях. При рассмотрении нозогеографической ситуации знания о временных и пространственных особенностях заболеваемости населения региона необходимо связать с изучением факторов, влияющих на здоровье: природной и социальной среды, образа жизни, что в дальнейшем будет способствовать формированию ценностных ориентаций о культуре здоровья и использованию их в деятельности [5].

На наш взгляд, значительные возможности для реализации идей здоровьесбережения с позиций изложенного выше имеют следующие разделы и темы курса географии своего региона, раскрывающие сущность факторов здоровья:

1. *Раздел «Природные особенности региона», содержащий следующие темы: «Географическое положение региона», «Климат и климатические условия», «Внутренние воды региона», «Почва и почвенные ресурсы».* Необходимость изучения влияния природных условий на здоровье человека продиктована тем, что, несмотря на достижения научного прогресса, роль природной среды в формировании заболеваемости продолжает оставаться весьма существенной, и связано это, прежде всего, с тем, что человек не способен полностью изолироваться от окружающих его условий.

2. *Раздел «Социально-экономические особенности региона» призван продемонстрировать определяющую роль социально-экономических факторов в изменениях состояния здоровья.* Формирование здоровья населения региона закладывается в современных условиях в связи с реально действующими общими факторами: снижением жизненного уровня, ухудшением реальных условий жизнеобеспечения, социальной нестабильностью и стрессогенной обстановкой, а также местными факторами – миграцией, нарушением сложившихся укладов жизни, включая питание [2]. В связи с этим при изучении данного раздела логично будет выделить ряд

заболеваний, связанных с социальным статусом и материальным положением.

Изучение экологической ситуации как самостоятельного раздела, так и при характеристике отдельных компонентов природы наиболее ярко иллюстрирует снижение уровня здоровья населения, рост острых и хронических заболеваний, врожденных аномалий развития и т. п. [2].

Содержание, ориентирующее на формирование компетентности здоровьесбережения, требует применения соответствующих форм и методов обучения. Особое значение придаётся проведению практических занятий, потому что они направлены на решение проблем, с которыми ученики постоянно сталкиваются в своей повседневной жизни.

В ходе выполнения практических работ полезно будет изучить особенности распространения геохимических заболеваний. Для этого учащимся предлагается установить с использованием политико-административной карты мира биогеохимические провинции по йоду, кальцию, селену и определить, к каким биогеохимическим провинциям относится изучаемая ими территория.

Далее выясняется, какие эндемичные заболевания соответствуют каждой биогеохимической провинции и какова симптоматика этих заболеваний. Полученные данные оформляются в виде таблицы:

Элемент	Эндемичные заболевания	Симптомы	Районы распространения в пределах территории
Йод			
Кальций			
Селен			

При изучении регионального компонента очень важно проанализировать влияние экологических факторов на здоровье человека. Для этого учащимся могут быть предложены следующие задания:

Проанализировать карту «Экологическая ситуация Ярославской области»:

1. Охарактеризуйте общую экологическую ситуацию в Ярославской области.

2. Найдите территории с критической экологической ситуацией, нанесите их в контурные карты.

3. Сравните полученные результаты с статистическими показателями загрязнения атмосферы в области.

4. Назовите города, в которых наиболее загрязнен атмосферный воздух.

5. Используя дополнительные материалы, перечислите основные источники загрязнения воздуха.

6. Установите взаимосвязь экологической ситуации по загрязнению воздуха с уровнем заболеваемости населения. (На основе доклада Управления Роспотребнадзора по Ярославской области «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Ярославской области»).

7. Полученные данные отразите в виде графика.

8. Представьте результаты исследования заболеваемости учащихся по нашей школе.

9. Сделайте выводы.

Формирование предметной компетентности важно осуществлять не только на уроке, но и во внеурочное время, при подготовке проектов поискового характера. Например:

Проект «Влияние качества и образа жизни на здоровье населения (на примере отдельного муниципального образования и населённого пункта)».

Цель проекта – выявление социально-демографических особенностей качества и образа жизни и их влияния на здоровье населения. Для изучения качества, образа жизни и здоровья населения на муниципальном уровне или уровне отдельно взятого населенного пункта первостепенное значение имеют социологические исследования, позволяющие учитывать субъективные оценки и поведенческие особенности отдельных групп населения.

При проведении опроса необходимо, чтобы учитывалось следующее: половозрастная структура, образование, занятость, материальное положение, самоопределение на шкале «бедные – богатые», наличие предметов длительного пользования, жилищные условия, значение личного подсобного хозяйства (ЛПХ), качество питания, удовлетворенность работой, удовлетворенность жилищными условиями, удовлетворенность транспортным обслуживанием, удовлетворенность медицинским обслуживанием, возможности

в обеспечении лекарствами, отдых и восстановление здоровья, общее отношение к жизни, подверженность негативным эмоциям, удовлетворенность состоянием своего здоровья, тип поведения (меры) в области поддержания и укрепления здоровья. Результатом исследования может стать определение особенностей воздействия социально-экономических факторов на здоровье населения.

Таким образом, изучение географии, и прежде всего ее региональной составляющей – это не только часть общего образования человека, но и неперемное условие реализации идей здоровьесбережения, которое в совокупности с использованием компетентностно-ориентированной методики способствует формированию у школьников мотивов, умений и навыков применения полученных знаний в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст] / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Изд-во ЦДО «Эйдос», 2007. – 327 с.

2. Максимова, Т.М. Современное состояние, тенденции и перспективные оценки здоровья населения [Текст] / Т.М. Максимова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 187 с.

3. Овчаров, Е.А. Здоровье: аксиологический, медико-социальный и экологический анализ [Текст]: учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижне-варт. пед. ин-та, 2002. – 799 с.

4. Репринцева, Ю. С. Особенности ориентации старших подростков на содержание регионального компонента географического образования как на ценность [Текст] / Ю. С. Репринцева // Молодой ученый. — 2011. — №2. Т.2. — С. 109–113.

5. Сеницын, И.С. Некоторые аспекты изучения медицинской географии в целях формирования основ здорового образа жизни у учащихся средней школы [Текст] / И.С. Сеницын // Естествознание: исследование и обучение: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 210–215.

6. Стратегия модернизации образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. – М., 2009.

7. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

Т.М. Скобелева

УДК 37.013.42

Воспитание социальной ответственности у выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования

На современном этапе развития образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования возникает потребность в воспитании людей свободных, нравственных и ответственных, способных осуществлять собственный выбор, принимать решения и отвечать за свои поступки, обладающих совокупностью социальных компетенций и значимых личностных и профессиональных качеств.

Приоритетным направлением деятельности учреждений НПО-СПО является воспитание социальной ответственности, формирующее готовность обучающихся к выполнению своих социальных ролей. Социальная ответственность выпускника начального и среднего профессионального образования выступает как интегральное качество личности, которое включает в себя гражданственность, чувство долга, нравственность, духовность, ответственность, профессиональную компетентность, трудолюбие и др.

Формирование и развитие комплекса качеств в процессе воспитания социальной ответственности – это процесс целенаправленного взаимодействия субъектов воспитательной деятельности, где главным субъектом является сам обучающийся-выпускник, самовоспитывающийся, саморазвивающийся, осуществляющий рефлексию своего поведения, т.е. анализирующий свои поступки и переосмысливающий свою деятельность с целью самосовершенствования, экзистенциально изменяющийся в своей сути. Основой его индивидуального поведения – готовности к исполнению поступка, совершение поступка, рефлексия совершенного – должны стать интериоризированные морально-нравственные цен-

ности, являющиеся ориентирами в процессе взросления, в процессе его социализации.

Цель воспитания заключается в ожидаемых изменениях в личности выпускника системы НПО-СПО, которые образуются в процессе целенаправленного взаимодействия субъектов воспитания. Цель воспитания социальной ответственности, согласно исследованиям М.И. Рожкова, Т.Н. Сапожниковой, имеет «две диалектически противоположные составляющие»: обеспечение усвоение молодыми людьми социально требуемых принципов жизни и норм поведения и стимуляция их применения в ситуации морально-нравственного выбора и создание педагогических условий, при которых «воспитанник добровольно и сознательно следовал социальным нормам по причине осознания их необходимости и важности для себя, своей семьи, других людей и общества в целом» [1].

Достижение цели воспитания социальной ответственности в рамках экзистенциальной педагогики осуществляется на основе рефлексивно-деятельностного подхода, который «исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью», где деятельность влияет на изменения в структурах личности, а личность, осуществляя выбор форм и видов деятельности, преобразует деятельность, где рефлексия выступает регулятором выбора способа поведения обучающегося [1].

Изменения в личности выпускника системы начального и среднего профессионального образования, происходящие в процессе активного субъектного участия в деятельности образовательного учреждения, интериоризации им нравственных ценностей, их осмысление и принятие как собственных жизненных канонov и ориентиров, осуществление собственного выбора и самоанализа собственных поступков, отсюда коррекция своего поведения, выражаются в сформированных социальных – общих – компетенциях. Нести ответственность, брать на себя ответственность как «необходимость, обязанность отвечать за свои действия, поступки, быть ответственным за них» среди социальных компетенций занимает приоритетное место.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, определяя требования к качеству подготовки выпускника системы НПО-СПО, включили сформированность общих компетенций: «...нести ответственность за результаты своей

работы», «брать ответственность...» как результат профессиональной подготовки выпускников системы начального и среднего профессионального образования [2].

Процесс воспитания социальной ответственности у выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, исходными положениями которого являются рефлексивно-деятельностный и компетентностный подходы, предполагает создание условий для осуществления благоприятного процесса социализации и профессиональной подготовки воспитанников 15-19 лет, при котором в период взросления им оказывается социально-педагогическая поддержка педагогического коллектива.

Основными задачами процесса воспитания социальной ответственности являются:

- создание условий для успешной социализации обучающихся, включая профессиональную подготовку как основу будущей деятельности;
- формирование качеств социально ответственной личности: гражданственности (патриотизма), чувства долга, ответственности, нравственности, духовности, профессионализма, трудолюбия, ориентированных на духовно-нравственные и патриотические ценности;
- создание условий для наиболее полного саморазвития, самореализации, самоопределения и самоактуализации личности;
- воспитание уважения к закону и труду как важнейшей ценности в жизни;
- совершенствование образовательного процесса с целью повышения качества воспитания и обучения в образовательном учреждении довузовского профессионального образования.

Воспитание социальной ответственности у обучающихся и выпускников предполагает реализацию задач в основных направлениях воспитательной деятельности: гражданско-патриотическом, духовно-нравственном, интеллектуальном, профессионально-трудовом, экономико-правовом, экологическом, семейном, художественно-эстетическом, физическом.

1. Гражданско-патриотическое воспитание - это направление воспитательной системы, ориентированное на формирование и развитие ответственного отношения к людям, семье, государству, воспитанию гражданственности и патриотизма, гражданской ак-

тивности и социальной зрелости.

2. Духовно-нравственное воспитание способствует формированию духовности личности и развитию её нравственных качеств, уровня нравственной культуры, принципов и норм общественного поведения.

3. Интеллектуальное направление воспитательной деятельности реализует задачи развития способностей человека, формирования культуры учебного и интеллектуального труда, расширения сфер его познавательной деятельности во внеаудиторной и внеклассной работе.

4. Профессионально-трудовое - направлено на формирование ответственного, добросовестного, творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопления профессионального опыта как необходимого условия выполнения важнейших обязанностей человека, на становление системы качеств, необходимых работнику для выполнения своих профессиональных функций, основу которой составляет профессиональная компетентность.

5. Экономико-правовое – предполагает формирование экономического мышления и системы экономических и правовых знаний гражданина России, осознание ответственности за их несоблюдение, ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции Российской Федерации.

6. Экологическое – формирование бережного отношения к окружающей среде, навыков практического применения экологических знаний, развитие эмоционального отношения к решению проблем экологии родного края.

7. Художественно-эстетическое воспитание развивает чувственно-эмоциональную сферу личности, способствует привитию чувства прекрасного, рассматривает проблемы сохранения духовного наследия мира.

8. Семейное и физическое – ориентировано на формирование знаний основ семейной жизни, воспитание физически и психически здоровой личности, подготовленной к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни.

Результатом реализации основных направлений воспитательной деятельности, направленной на формирование и воспитание качеств социально-ответственной личности, выступает пози-

тивное мировосприятие, которое формируется на основе знаний об истории жизни общества и перспективах его развития; сформированность осознанного образа жизнедеятельности человека в обществе, ключевыми понятиями выступают духовно-нравственные ценности и личная ответственность человека за своё поведение, его способность выполнять достойную роль гражданина в современном обществе.

Реализация данных направлений в образовательных учреждениях НПО-СПО способствует формированию у выпускников профессиональных училищ, лицеев и колледжей социальной ответственности как основы их *общественного* поведения и будущей профессиональной жизнедеятельности, успешного выполнения ими выбранных социальных ролей в обществе.

Библиографический список

1. Рожков, М.И., Сапожникова, Т.Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи [Текст]: монография / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 174 с.
2. <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>

М.В. Соколова

УДК 069.1:061.3(048.84)

Роль школьных музеев в развитии социальной одаренности молодежи

Проблема одаренности находилась в поле внимания отечественных и зарубежных исследователей еще с начала XX века. Уже в 1918 году педагоги практики начинают использовать первые тесты на одаренность, составленные Гилфордом. В этот же период появляются как сторонники, так и оппоненты Гилфорда в вопросе определения понятия одаренность. Сторонники Гилфорда обращают внимание на такое свойство одаренности, как креативность. В качестве факторов креативности были отмечены такие качества, как способность видеть проблему и оригинально ее разрешить. В нашей стране в рамках педологии также активно изучается фено-

мен одаренности, однако постановление ЦК партии 1936 года объявило педологию лженаукой. Проблема заключалась в том, что с точки зрения существующей политической парадигмы влияние на развитие ребенка генетических факторов отрицалось.

В 40-е - начале 50-х годов XX века одаренность активно исследуется как психологами, так и педагогами практиками. Специфика американского подхода заключается в коммерциализации знаний. Одаренный молодой человек должен превышать средний уровень интеллектуальных способностей, демонстрировать оригинальность мышления, быть мотивированным на коммерческий успех. Государство материально поддерживает строительство наукоградов, таких как Кремниевая долина в США.

Нам представляется, что американское общество, нацеленное на производство невиданного ранее продукта и его продажу, успешно сопровождало креативную одаренность таких людей, как Стив Джобс, который является одним из отцов-основателей компании Apple, создателем персонального компьютера и iPhone.

В нашей стране в 60-е годы XX века проблему одаренности исследует и развивает В. Н. Дружинин, одаренность рассматривается им как системное качество, которое может быть определено в рамках системного подхода, появляются различные классификации одаренности. «Одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» - такое определение одаренности дает Д. В. Богоявленская в «Рабочей концепции одаренности».

Одним из направлений деятельности нашего государства на современном этапе является поддержка одаренной молодежи, для этого сейчас строится научно-технический комплекс по разработке и коммерциализации новых технологий в Сколково. Задачами данного направления деятельности можно считать:

- 1) своевременное выявление творческих способностей молодого человека и его психолого-педагогическая поддержка;
- 2) создание предпосылок для включения молодежи в научную, социальную и культурную деятельность;
- 3) создание условий для духовного, интеллектуального, культурно-эстетического развития молодежи.

Предполагаемым результатом такой политики государства будет воспитание научной элиты общества, получение молодыми учеными за свои открытия общественного признания.

Вторым направлением деятельности в настоящее время является развитие социальной одаренности молодежи. В процессе внедрения в школах новых образовательных стандартов мы отмечаем процесс развития социальной одаренности молодых педагогов средних общеобразовательных школ. Это выражается, в частности, в возрождении деятельности школьных музеев. Демонстрируя организаторские способности, имея устоявшиеся нравственные суждения, просоциальное поведение, молодые педагоги способны устанавливать конструктивные отношения с детьми, родителями, коллегами и администрацией школы. Признаком социальной одаренности является занятость молодежи в различных общественных мероприятиях, способность устанавливать конструктивные отношения с другими людьми. С 2007 года в Ярославле департамент образования проводит фестивали музеев образовательных учреждений. 87% руководителей школьных музеев – педагоги в возрасте до 30 лет. Примером просоциальной общественно направленной деятельности могут служить следующие мероприятия:

- 1) МОУ СОШ №46 г. Ярославля - создание Мемориала, посвященного детям блокадного Ленинграда; организация группы волонтеров, ухаживающих за Тверицким кладбищем.
- 2) МОУ Первомайская СОШ – открытие мемориальной доски воинам-афганцам, выпускникам школы.
- 3) МОУ Красноткацкая СОШ – организация партнерских отношений с художественной школой №5 и совместная тематическая выставочная деятельность.

Таких примеров можно привести много. Социально одаренные педагоги создают в процессе работы школьных музеев условия для формирования внутренней мотивации деятельности детей, развивают историческую память, формируют систему ценностей, создают основу становления духовности личности.

Проблема готовности младших школьников к нравственному выбору

Проблема воспитания нравственной личности, способной осознанно совершать нравственный выбор, основываясь как на нравственных представлениях общества, так и на нравственных идеалах самого человека, волновала философов, психологов и педагогов во все времена, причем этими идеалами могут быть как присвоенные человеком нормы, присущие обществу, в котором живет человек, так и нормы, ценности, которые может создать и сам человек. Сартр говорит по этому поводу, что человек сам может устанавливать ценности, «пребывая в заброшенности», и главной ценностью для него в данном случае будет свобода, причем «человек творит себя, выбирая мораль, а давление обстоятельств таково, что он не может не выбрать какой-нибудь морали» [5].

Воспитание нравственной личности невозможно без правильно организованной системы нравственного воспитания. Нравственное воспитание – это процесс сложный, целенаправленный, многогранный. Если И. П. Подласый трактует понятие «нравственное воспитание» как «целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали, то педагогический словарь рассматривает процесс нравственного воспитания как непосредственно формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умение поступать с учетом нравственных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения» [4]. Исходя из этих определений, можно сделать вывод, что, воздействуя на сознание младших школьников, создавая специальные ситуации, ставящие школьников перед нравственным выбором, педагоги, воспитатели формируют те нравственные нормы, которые присущи данному обществу. Но, даже создавая ситуации нравственного выбора, педагог должен определить, насколько младшие школьники готовы к нравственно-

му выбору. Поэтому одной из актуальных задач нравственного воспитания является задача формирования готовности младших школьников к нравственному выбору, так как каждому человеку необходимо в процессе своего становления и развития выйти на уровень самовоспитания и самосовершенствования.

Соответственно, прежде чем рассматривать проблему готовности младшего школьника к нравственному выбору, следует разобраться в терминологии, определиться с понятиями «готовность», «нравственность» и «нравственный выбор».

Проблему готовности можно рассматривать, с одной стороны, как определенное функциональное состояние, а с другой, как подготовленность к деятельности либо психологическая настроенность на деятельность. Под готовностью же к нравственному выбору мы будем понимать функциональное состояние личности, которое складывается из следующих компонентов: рефлексии и положительного образа «Я», нравственных мотивов и установки на делание добра.

Понятие «нравственность» рассматривалось во все времена. Очень часто отождествляют два понятия – «мораль» и «нравственность». Эти понятия хоть и часто употребляются как синонимы, но и имеют различия в своих значениях. Мораль – совокупность норм и принципов поведения человека по отношению к обществу и др. людям; древнейшая форма общественного сознания; социальный институт, выполняющий функции регулирования поведения человека, а нравственность – особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм [3]. В представленных определениях разница очевидна: если мораль – это совокупность норм и принципов поведения, то нравственность – это особая форма сознания. И. С. Марьенко определяет нравственность «как неотъемлемую сторону личности, обеспечивающую добровольное соблюдение ею существующих норм, правил, принципов поведения. Они находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу, отдельным людям, к самому себе, труду и т.д.»[2]. В данном случае важно определиться с понятием, что такое нравственные нормы, которые должен соблюдать младший школьник. Нравственные нормы – это правила, требования, определяющие, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Следует

отметить и тот факт, что нравственность можно рассматривать и как совокупность внутренних установок, соответственно которым человек принимает решение, как поступить в каждой конкретной ситуации, причем нравственность не является врожденным качеством, а формируется человеком самостоятельно, хотя и под влиянием общественных правил, мнений и норм, но исключительно в результате личного нравственного выбора.

Понятие нравственного выбора ввели экзистенциалисты. Кьеркегор говорит, что важен этический, нравственный выбор между добром и злом, причем важен и сам «акт выбора, благодаря которому выбираются или отвергаются добро и зло вместе» [1]. Абсолютный выбор по Кьеркегору – это как раз и есть выбор между добром и злом, а, соответственно, выбор этический.

Если обратиться к философскому словарю, то там нравственный выбор определяется как «акт моральной деятельности, выражающийся в сознательном предпочтении определенной линии поведения или конкретного варианта поступка, когда человек самостоятельно должен принять моральное решение в пользу одного из них и нередко вопреки другому» [6]. Немаловажным является именно то, что выбор должен быть самостоятельным и свободным. Но при этом не следует забывать, что нравственный выбор должен быть направлен во благо, а не во вред другим людям.

Из вышесказанного следует, что нравственность – это всегда выбор. Нельзя быть нравственным по желанию или велению другого человека. Можно соблюдать нормы морали, выполнять правила, но нельзя быть нравственным, так же, как нельзя быть истинно верующим по принуждению. Нужно осознать, что каждый человек должен самостоятельно делать выбор. Нужно учить детей выполнять систему правил осознанно, анализировать каждую ситуацию, вырабатывать собственную точку зрения, вырабатывать собственную систему ценностей, человек должен думать сам и сам делать выбор. Человек должен осознавать себя с одной стороны частью общества, в котором он живет, а с другой стороны – личностью, индивидуальностью, несущим ответственность за сделанный выбор и свое поведение в целом.

Поэтому формирование готовности к нравственному выбору – процесс долговременный, а от того, насколько успешно и пра-

вильно будут использованы возможности младших школьников, зависит качество нравственной зрелости их личности в дальнейшем.

Библиографический список

1. Кьеркегор, С. Наслаждение и долг [Текст]. – М.: Феникс, 1998.
2. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности [Текст]. – М., 1985.
3. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст]. – М.: Просвещение, 1996.
4. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм это гуманизм [Текст] // Сумерки богов. – Изд-во полит. лит-ры, 1989.
5. Педагогический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://slovo.yaхu.ru/87.html>
6. Философский словарь [Электронный ресурс] philosophyic.ru.

Т.А. Табунова

УДК 371. 134.02

Подготовка учителей иностранного языка к развитию коммуникативной (лингвистической) одарённости школьников

Процессы глобализации общества, происходящие сегодня в мировом пространстве, требуют от современного учителя по-новому взглянуть на многие процессы школьного образования. Владение иностранными языками становится необходимым средством не только для «установления и развития межнациональной и межкультурной коммуникации», но и для личностного и будущего профессионального роста.

Проблема профессиональной подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими повышенную мотивацию к изучению иностранного языка, незаурядные, высокие языковые способности, чрезвычайно актуальна в теории и практике современного образования. Неподготовленные учителя часто не могут выявить школьников с коммуникативной (лингвистической) одарённостью, не знают их особенностей, равнодушны к их проблемам.

К.Фослер подразумевает под коммуникацией любое языковое выражение, являющееся индивидуальным духовным творчест-

вом. Соответственно, общение на иностранном языке, согласно Фослеру, обусловлено не общностью языковых установок, материала, строя и т. д., а имеет место благодаря общей коммуникативной (лингвистической) одарённости.

В практике преподавания и изучения иностранных языков под языковой, коммуникативной (лингвистической) одарённостью подразумевается повышенный уровень способностей обучающихся к ускоренным процессам мышления на иностранном языке, к активной познавательной деятельности в области теории и практики изучаемого языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка [2].

В процессе разработки подходов к развитию коммуникативной (лингвистической) одарённости школьников, созданию организационно-педагогических условий индивидуализации образовательной деятельности обучающихся, имеющих способности к изучению иностранного языка, необходимо создать модель подготовки педагогов к сопровождению языковой одарённости школьников.

В рамках организационно-методического центра «Управление индивидуализацией образовательной деятельности школьников в работе учителей иностранного языка» были определены основные критерии готовности учителей иностранного языка к развитию коммуникативной (языковой) одарённости школьников, изучающих немецкий, английский языки.

Под готовностью учителя иностранного языка к развитию коммуникативной (лингвистической) одарённости школьников мы предлагаем понимать способность использовать в образовательном процессе индивидуально-ориентированные технологии, создавать организационно-педагогические условия, соответствующие индивидуальным интересам и потребностям обучающихся, с целью формирования языковых навыков и развития ключевых компетенций при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка.

Компетентность учителя иностранного языка к индивидуализации образовательной деятельности можно определить как соотношение ценностно-мотивационного, когнитивного, операционного, коммуникативного и рефлексивно-прогностического компонентов.

1. *Ценностно-мотивационный компонент* раскрывает наличие ценностных ориентаций и мотивов учителя к использованию в образовательном процессе предмета «Иностранный язык» индивидуально-ориентированных технологий.

2. *Когнитивный компонент* определяет наличие теоретических и практических знаний, необходимых для создания на уроках иностранного языка организационно-педагогических условий, способствующих индивидуализации образовательного процесса.

3. *Операционный компонент* определяет развитие и совершенствование компетенций учителя к использованию технологий и механизмов индивидуализации образовательной деятельности при обучении иностранному языку.

4. *Коммуникативный компонент* включает умения учителя обосновывать и убеждать в необходимости использования индивидуализации образовательной деятельности в обучении иностранному языку, аргументировать собственное мнение, описывать авторскую методику обучения аспектам языка или основным видам речевой деятельности, используя индивидуально-ориентированные технологии.

Рефлексивно-прогностический компонент позволяет учителю иностранного языка проводить самоанализ профессиональной деятельности, оценивать эффективность и результаты обучения иностранному языку посредством индивидуализации образовательной деятельности, планировать дальнейший процесс обучения и прогнозировать его результаты.

Таблица 1

Показатели уровня готовности учителей иностранного языка к индивидуализации образовательной деятельности

Область компетентности	Учителя иностранного языка	
	Показатель	
Нормативно-правовое, психолого-педагогическое обеспечение индивидуализации образовательного процесса по иностранным языкам	Увеличение в процентном соотношении числа педагогов: владеющих нормативно-правовой базой, психолого-педагогической терминологией в контексте «Индивидуализация образовательного процесса»; способных применять нормативные документы, психолого-педагогические термины на практике	

Создание обучающей среды	Увеличение в процентном соотношении числа педагогов, способных создавать такую образовательную среду, которая формирует языковые навыки и развивает ключевые компетенции обучающихся в процессе изучения иностранного языка и культуры страны изучаемого языка; способствует совершенствованию профессиональной компетенции учителей иностранного языка
Формирование и сопровождение ИУП, ИОТ обучающихся	Увеличение в процентном соотношении числа педагогов: планирующих и проектирующих образовательный процесс по изучению иностранных языков как интегративное, активное, ориентированное на достижение результата сотворчество учителя и учащегося; организующих процесс обучения и воспитания с учётом интересов и образовательных потребностей обучающихся
Управление индивидуализацией образовательной деятельности на уроках иностранного языка	Увеличение в процентном соотношении числа педагогов, способных: создавать и поддерживать у обучающихся положительную мотивацию к иноязычному общению; сопровождать индивидуальную образовательную деятельность обучающихся по развитию коммуникативной компетенции школьников; разрабатывать, внедрять в образовательный процесс индивидуальные, дифференцированные, разноуровневые задания по основным видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму, соответствующие уровню обученности школьников; совместно с учащимися анализировать полученные результаты, планировать дальнейшую деятельность по изучению иностранного языка (обучению иностранному языку)
Мониторинг результатов образовательной деятельности	Увеличение в процентном соотношении числа педагогов, владеющих: различными методиками анализа результатов индивидуализации образовательной деятельности; способных создавать и применять на практике собственные методики анализа результатов индивидуализации образовательной деятельности по формированию языковых навыков и развитию

	ключевых компетенций при обучении иноязычному общению и культуре страны изучаемого языка
Развитие профессиональной компетенции учителя иностранного языка	Увеличение в процентном соотношении числа педагогов: ощущающих потребность в приобретении новых знаний; активно использующих в образовательном процессе индивидуально-ориентированные, коммуникативные технологии: метод проекта, проблемное обучение, технологии «Дебаты», «Портфолио» и др.
Вклад в развитие школы	Увеличение в процентном соотношении количества педагогов: тиражирующих опыт организации индивидуализации образовательной деятельности на уроках иностранного языка в образовательных учреждениях муниципальных и региональных систем образования; способных к дальнейшим инновационным процессам.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст]: монография / Л.В. Байбородова, И. Г. Харисова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. — 181 с.

2. Евстигнеев, М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий [Текст] / М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. — 2011. — №9.

3. Золотарева, А.В. Ведущие идеи построения региональной модели сопровождения одаренных детей [Текст] Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Ч. I. — Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2011. — 151 с.

4. Лебедев, О.Е. Управление качеством образования [Текст]: сборник методических материалов / О.Е. Лебедев. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2002. — 128 с.

Социально-педагогическое сопровождение младших школьников в условиях школы полного дня

На сегодняшний день в педагогической науке и нормативно-правовых документах господствует позиция ориентации образовательного процесса на развитие индивидуальности школьника (Б.З. Вульф, О.С. Гребенюк, А.Н. Тубельский, Т.Н. Сапожникова, М.И. Рожков и др.). Эти идеи известны педагогике еще со времен эпохи Просвещения и ориентируют образовательную практику на создание условий для самопознания, самовыражения и самореализации личности.

Вместе с тем, на наш взгляд, существует ряд рисков реализации данной позиции: вектор самореализации может стать причиной преобладания автономизации в социальном становлении подростков, что чревато неприятием ряда социальных норм и ценностей; стремление к удовлетворению личностных интересов неизбежно дает крен в сторону получения материальных благ, так как удовлетворение витальных потребностей человека гораздо более притягательно для человека, понятно ему и подкрепляется ценностями общества потребления (образ успеха как образ обладания чем-либо); и, наконец, направление жизненной энергии на самодовлетворение, в рамках человеческого общества, непременно приводит к конфликтам, войнам, переделу собственности и власти.

В то же время в традициях советской педагогики (которые до сих пор определяют направленность педагогического кредо многих учителей) существовала четкая ориентация образовательного процесса на реализацию ценностей коллективистского общества.

Идеологические конструкты советского общества ориентировали педагогическую практику на развитие и саморазвитие учащегося во благо других (для построения светлого коммунистического будущего), создавали импульс совместности, взаимодействия, но при этом идеи личностного развития считались нарушением коллективистской идеологии.

Исключив идеологическую подоплеку сформировавшихся в XX веке педагогических теорий, в данной позиции можно обнаружить ряд рациональных положений. В частности, идеи коллективизма позволяют конкретному индивиду ощущать себя значимым элементом общественной жизни, в которой его единичный голос – значимый аргумент в выборе путей развития общества. Возможность реализации своих интересов и потребностей через социальное взаимодействие превращает человека в участника общественного развития. Таким образом, ориентация образовательного процесса на ценности взаимодействия, социальности, коллективной ответственности позволяет нивелировать риски личностно-ориентированного воспитания.

Интегрируя идеи обеих позиций, мы предлагаем определять сущность самореализации личности через аспект социальности, опираясь на подход В.И. Слободчикова, который рассматривает самоактуализацию и самореализацию человека во взаимодействии с другими людьми, культурными традициями, объектами и явлениями природы [3]. При этом важно понимать, что самореализация необходима личности не только в процессе практического воплощения своих интересов и возможностей, данных от природы, но и в процессе преодоления негативных качеств, черт характера, позитивного изменения направленности личности для реализации своих талантов и способностей. Самореализация рассматривается нами как возможность раскрытия индивидуальных способностей, потребностей, замыслов, целей личности через разнообразие видов и форм социального взаимодействия в условиях разнообразной социокультурной среды и культурной среды образовательного учреждения.

Таким образом, мы предлагаем объединить два вида социального воспитания: личностно-ориентированное и общественно-ориентированное, при этом личностная ценность социальной самореализации будет заключаться в стремлении индивида выражать свои мысли, взгляды, суждения, права, претензии, удовлетворять интересы, потребности, осваивать новые ценности. Общественная же ценность будет выражаться в необходимости сохранения и развития общественных идеалов демократии, свободы, справедливости, солидарности, патриотизма, общественного прогресса.

Основываясь на модели «школы социального опыта», предложенной Н.Ф. Головановой [2], мы разработали модель социально-педагогического сопровождения младших школьников, реализуемую во второй половине дня.

Рассмотрим подробнее блоки предлагаемой нами модели:

Стратегический блок указывает на необходимость создания условий для организации образовательного процесса, в рамках которого жизнь детей была бы для них 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:

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

2) 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 невозможно реализовать задачи его социализации. Наилучшим образом эта задача решается во внеурочной деятельности, которую мы предлагаем строить на основе предложенного А.В. Волоховым вариативно-програмного подхода (возможность выбирать объединение, переходить из одного объединения в другое, реализовывать проекты в соответствии со своими интересами и потребностями) [1]. Периодически меняющееся взаимодействие детей в системе объединений и в разных видах деятельности формирует навыки планирования, контроля, ответственности, расширяет и укрепляет социальные связи. При этом как в учебной, так и во 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.

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, внедрение интерактивных образовательных технологий, использование широкого набора форм образовательной деятельности, предполагающих общение по интересам, разновозрастное взаимодействие, обращение к жизненному опыту семьи.

В связи с этим с учетом нового понимания образа российской школы была разработана программа социального направления внеурочной деятельности «Все вместе», которая закладывает основы самостоятельных действий и поступков, направляющих личность ребенка на выполнение необходимых *«надо»*, сдерживание возникающих *«хочу»* и реализующих своих *«могу»*. Воздействие на поведение сознательной стороны сочетается с одновременной организацией по осознанным нормам всех видов жизнедеятельности школьника: игры, учения, общения. Цели программы «Все вместе»: способствовать осознанному пониманию и отношению обучающихся к окружающему миру; способствовать формированию у школьников умения понимать себя и других через усвоение ценностных ориентаций; приобретение школьниками опыта поведения общения, умения сопротивляться негативному влиянию окружения.

Программа рассчитана на 4 года (начальная школа) и состоит из следующих разделов: 1 класс – «Капельки Солнца» - 33 часа; 2 класс – «Я и мое окружение» - 34 часа; 3 класс – «Я расту, я

развиваюсь» - 34 часа; 4 класс – «Заботясь о других, забочусь о себе» - 34 часа.

Результаты реализации программы дифференцированы, в соответствии с требованиями ФГОС НОО, на три уровня:

1 уровень: приобретение школьниками социальных знаний (об общественных нормах, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

2 уровень: получение школьниками опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности.

3 уровень: получение школьником опыта самостоятельного общественного действия в открытом социуме, за пределами дружественной среды школы, где обязателен положительный настрой.

В условиях расширенной социальной службы школы, когда социальный педагог работает с одной параллелью, данная программа реализуется социальным педагогом. Что касается превалирующей в нашей системе образования ситуации, при которой в школе всего один специалист социально-педагогического профиля, то реализацию части вышеперечисленных функций необходимо делегировать другим педагогам, классным руководителям и родителям. Социальный же педагог в данном случае выполняет функцию организатора и менеджера процесса сопровождения.

Библиографический список

1. Волохов, А.В., Чепурных, Е.Е. Концептуальные основы теории и практики социализации ребенка в детских общественных организациях [Текст] / А.В. Волохов, Е.Е. Чепурных // Современные концепции воспитания: материалы конференции. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000

2. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов вузов [Текст] / Н.Ф. Голованова. - СПб.: Речь, 2004.

3. Слободчиков, В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности [Текст] // Вопр. психол. - 2000. - № 2. - С. 42–52.

Подготовка к семейной жизни как целевая функция школы

Подростковый возраст - время первой влюбленности, которая требует особого такта со стороны взрослых. Первая ранняя влюбленность подростка внушает учителям, родителям тревогу, опасения. Но не нужно забывать, что первое робкое чувство влюбленности способно стать мощным фактором самовоспитания, самосовершенствования, и, кроме того, как это ни парадоксально на первый взгляд, может, напротив, сдерживать начало ранней половой жизни. Как показывают исследования психологов, в частности, - известная работа П. П. Блонского «Очерки детской сексуальности», юношеская любовь носит романтический характер, и объект идеальной любви подростка не переносится в сферу секса. Вместе с тем, бережное отношение к первой любви заставляет пересмотреть существующую предубежденность против ранних браков. Видимо, стоит признать благоприятность ранних браков для нравственного здоровья молодежи и прочности супружеских отношений в том случае, если при этом удастся преодолеть инфантилизм и иждивенчество молодых людей, когда забота о себе, о своей семье не перекладывается на плечи родителей и все проблемы решаются самостоятельно.

А. С. Макаренко писал, что без опыта любви, приобретенной в родительской семье, любви к отцу, матери, брату, сестре трудно сформировать опыт половой любви. Для молодых людей особое значение имеет опыт внутрисемейных отношений матери и отца, наглядный пример, демонстрируемый родителями, а также людьми, выступающими в роли воспитателей, педагогов.

Особенно остро этот вопрос стоит в воспитательной работе с "трудными", педагогически и социально запущенными подростками из неблагополучных семей, родители которых подходят к решению этих сложных проблем воспитания либо антипедагогично, неправильно, либо, что еще хуже, демонстрируют детям образцы аморального поведения и распущенности, то есть, с одной стороны, "трудные" не видят пе-

ред глазами примера здоровых, построенных на взаимоуважении семейных отношений, а с другой стороны, не испытывают и облагораживающего влияния литературы, искусства, поскольку читают мало, неразборчиво.

Отсюда не случайна их нравственная, духовная неразвитость, которая по мере полового созревания начинает особенно неприглядно проявляться в ранней, беспорядочной половой жизни, цинизме, неготовности выполнять супружеские и родительские обязанности.

Для таких ребят особенно важно в лице педагога, психолога найти старшего товарища, к которому они могли бы проникнуться доверием, уважением и который мог бы решительно и авторитетно повлиять на их духовный мир, на отношение к различным жизненным ценностям, в том числе и к интимной жизни человека.

Воспитательная работа школы становится творчеством, результатом труда коллектива единомышленников.

У каждой школы города своя "визитная карточка", что-то свое уникальное, отличающее ее от других, что ложится в основу становления и развития ее воспитательной системы. Как правило, это одно или несколько направлений воспитательной работы:

- нравственное воспитание;
- воспитание гражданина;
- героико-патриотическое воспитание;
- воспитание здорового образа жизни;
- развитие детского творчества.

Все большее место в жизни общеобразовательных учреждений занимает работа клубов по интересам, детских творческих объединений. Но, тем не менее, ребенка должны воспитывать родители, а все социальные институты могут лишь помочь им в обеспечении условий для саморазвития ребенка, помогая ему познать свои индивидуальные задатки, склонности и реализовать их в приемлемой форме, полезной для него самого и общества.

Во взаимодействии со школами работают учреждения дополнительного образования детей. В них созданы необходимые условия для развития личности, укрепления здоровья, профессионального самоопределения, творческого труда детей, организации содержательного досуга.

Изучение опыта работы организации системы воспитания детей показало, что органы управления образования, педагогические коллективы учреждений в своей работе опираются на проверенный временем педагогический опыт, использование традиций, укрепление партнерских отношений с детскими общественными объединениями. Это способствует качественному обновлению содержания, форм и методов единого учебно-воспитательного процесса.

Тесные межведомственные связи с отделом культуры, отделом по делам молодежи, управлением внутренних дел, спорткомитетом позволяют четко планировать совместную работу в течение года, прогнозировать результат, анализировать итоги. Школа в состоянии сама профессионально справиться со своими функциями. Но без помощи родителей, сотрудничества она не сможет развиваться, поскольку ориентируется, прежде всего, на взаимодействие, взаимодействие, взаимодействие, взаимодополнение, положительное взаимовлияние.

В настоящее время многие ученые считают, что «обучение и воспитание» пап и мам решит многие проблемы. Учеба нужна не только неблагополучным семьям, она необходима и семьям благополучным, растущие потребности общества предъявляют родителям все новые требования. Необходимо знакомить родителей с содержанием и структурой учебно-воспитательного процесса, которые определены уставом общеобразовательного учреждения, осуществлять психолого-педагогическое просвещение родителей. Общеобразовательными учреждениями накоплен интересный опыт педагогического всеобуча. Это лектории, конференции, диспуты, психологические тренинги, педагогические студии, индивидуальные консультации.

Сегодня уже идет поиск новых форм, таких как «Телефон доверия», «Час доверия», «Проблемные группы», создание клуба для родителей, «Кабинет семейного воспитания».

Очень важно разработать программу "Семья", где спланировать работу по изучению социальной среды развития каждого ребенка, особенностей его личности, формирования у ребёнка чувства родства и долга. В школах надо разработать «Кодекс семьи», «Совет дела» из числа родителей, проводить «Семейные гостиные», «Дни семьи», создать семейный клуб.

В настоящее время в школах созданы и работают Советы профилактики, оказывающие помощь в решении трудных проблем: разрешения противоречий подросткового возраста; профилактики формирования вредных привычек, правонарушений.

Общеобразовательные учреждения взаимодействуют с общественными организациями родителей:

- созданы попечительские советы;
- общешкольные родительские комитеты;
- Советы родителей. В их компетенцию входят такие вопросы, как:
 - оказание материальной помощи школе, отдельным семьями учащимся;
 - коллегиальное решение отдельных вопросов жизни школы;
 - связь с административными и правоохранительными органами;
 - помощь школе и классам в проведении воспитательной работы с учащимися, в работе с родителями.

Работа по взаимодействию педагогов и родителей вызвана заботой об индивидуальном развитии каждого ребенка. Необходимо, чтобы в семье были созданы благоприятные условия, семейное воспитание находилось в гармонии с системой школьного воспитания и воспитательные результаты школы не "стирались" семьей, чтобы не было педагогического противостояния семьи и школы, от которого страдает, в первую очередь, ребенок и его развитие.

Нельзя забывать, что воспитание детей и молодежи сегодня реализуется в сложных условиях. В последнее время вопросы воспитания подрастающего поколения рассматриваются на государственном уровне. В 90-е годы в законодательстве страны произошло обновление многих правовых норм образования, что выразилось в признании вариативности, многообразия систем и участников воспитательного процесса.

По нашему глубокому убеждению, родители должны всегда помнить: только в семье ребенок может найти ту эмоциональную поддержку, которая ему необходима. Ребенок должен быть уверен, что при любых трудностях и сложных ситуациях, возникающих в жизни, у него есть прочный тыл - его семья, где всегда поймут и

помогут. У родителей же должна быть полная вера в своего ребенка.

Другим защитником ребенка может стать школа, она призвана помочь молодому человеку самоопределиться. Но семья, школа, как известно, - модель общества, а воспитание - один из его институтов, поэтому они не могут существенно отличаться от своей первоосновы.

История семейного и общественного воспитания - эта отрасль педагогики с древнейших времен до наших дней изобилует разными, порой прямо противоположными оценками сущности детства, назначения родителей, принципов, содержания и методов семейного воспитания, роли в нем отца и матери, характера взаимоотношения семьи со школой и обществом в целом. Множество теорий, точек зрения, концепций, политик, подходов, решений... Но общее, что их роднит, это то, что судьба ребенка, его назначение и благосостояние никогда не были безразличны родителям, школе, обществу в целом - потому что это будущее.

А.В. Шадрова

УДК 37.013.42

Содействие родителей в поддержке одаренных детей в Великобритании

Выстраивание концепции новых стандартов в системе образования Российской Федерации ориентировано на опыт Европы и Америки в этой сфере. Не является исключением и система поддержки и сопровождения одаренных детей. В этой связи актуальной представляется задача рассмотрения роли родителей в выявлении такого ребенка на примере Великобритании, где помимо государственных программ вопросами такой категории детей занимается и Национальная ассоциация по делам одаренных детей.

Благодаря наличию широкого спектра сайтов, посвященных гениальным детям, их родители могут интерактивно в режиме «вопрос-ответ» давать интервью, участвовать в форуме, что облегчает их взаимодействие с различными звеньями системы поддержки и сопровождения одаренных детей (которая представлена и в

каждом учебном учреждении)[1].

Как воспитать одаренного ребенка - обозначено на сайте Ассоциации – внебюджетной организации Объединенного королевства, которая поддерживает родителей и работников системы образования и в целом семью одаренного и талантливого ребенка.

В процессе выявления таких детей необходимо определиться с критериями «одаренности», которые не могут быть универсально четкими и однозначными, что значительно осложняет данную работу, с одной стороны, и выделяет особую роль родителей, с другой.

В этом вопросе на помощь приходят специальные руководства, позволяющие родителям распознать в своем ребенке не просто уникальную личность, но исключительно уникальную по тому, как работает его мышление, какие вопросы возникают в его голове, по его мировоззрению[2]. Приоритетным критерием может выступать тест на IQ с показателем выше 130, что составляет приблизительно 2 % в Великобритании и является основанием для вступления в общество *mensa* [3]. Но этот критерий не может быть признан абсолютным, так как он игнорирует такой значимый показатель, как «emotional intelligence»- важную психологическую составляющую зрелости личности.

Государственное определение одаренного и талантливого ребенка относит к таковым детей, имеющих способность или способности, выдающиеся в их возрастной группе, или имеющих потенциал к раскрытию своих способностей. Зачастую именно родители первыми замечают яркие особенности развития своего ребенка по сравнению с его сверстниками, среди которых самыми распространенными являются следующие:

- Хорошо рассуждает и легко обучаем.
- Рано начинает говорить и обладает большим словарным запасом.
- Рано начинает читать, читает много.
- Задает много вопросов и усваивает информацию быстрее других.
- Обладает хорошей памятью.
- Очень любознателен и может долго концентрироваться на предмете своего интереса.
- Большой круг интересов.

- Обладает обширным кругозором.
- Нравится решать проблемы, зачастую пропуская промежуточные звенья в аргументах, и выстраивает оригинальные взаимосвязи в своих рассуждениях.
- Неординарное и яркое воображение.
- Последовательность и основательность в выражении своих чувств и мнений.
- Апеллирует такими понятиями, как «честность» и «справедливость».
- Обладает необыкновенным чувством юмора.
- Высокие стандарты, перфекционизм.
- Теряет интерес, если вынужден делать одно и то же.
- Чувствителен и легко раним.
- Пристрастен и уязвим.
- Энергичен, гиперактивен.
- Предпочитает общение со старшими и взрослыми.
- Зрело рассуждают (не по возрасту).
- Отличается высокой наблюдательностью и внимательностью.
- Творческие способности.
- Склонен обращаться с разрешением вопросов к авторитетным источникам (людям).
- Хорошие математические способности.
- Легко справляется с ребусами [1].

Ребенку, подходящему под определение одаренного, свойственна большая часть из приведенных выше черт, но основная проблема возникает на стадии реализации им своего потенциала. Это связано с наличием у таких детей диспропорций в интеллектуальном развитии по отношению к социальным и эмоциональным потребностям.

Таким образом, одаренный ребенок может быть определен как нуждающийся в специальной поддержке, поскольку ему скучно со сверстниками, он испытывает сложности с выражением своих идей и концепций, обладая речевым аппаратом и развитием моторики 6-летнего ребенка, а интеллектуальным уровнем 14-летнего. Это порождает проблемы в общении, что может приводить к диагностированию у таких детей признаков

аутизма, за которыми нелегко увидеть одаренность. Людям, с которыми такие дети находятся в тесном родственном контакте, легче наладить взаимопонимание и способствовать раскрытию истинных способностей одаренного ребенка.

Не менее значимым выступает вопрос о возможностях воспитания у детей черт одаренности. Именно здесь вклад родителей существенен, поскольку позволяет до 2-10 раз повысить шансы ребенка в раскрытии своих неординарных способностей [Henderson and Berla. A new Generation of Evidence, 1996]. Важными слагаемыми успеха выступают три компонента: способности, возможности и практика.

Каждый ребенок нуждается в поддержке как дома, так и в образовательном процессе, и одаренный ребенок не является исключением. Таким детям как минимум требуется:

- Пространство для того, чтобы ребенок сам руководил ситуацией с «открытым финалом», то есть создание ситуации выбора.

- Возможность брать на себя ответственность за успех дела (при условии хорошей организации с учетом безопасности и спланированности модели).

- Обеспечить контакт с другими одаренными детьми, чтобы ребенку было интересно общаться.

- Уделить много времени со стороны родителей.

- Создать и вовлечь ребенка в такую деятельность, которая потребует от него независимости и креативности мышления.

- Минимум наставлений – максимум инициативы детей для формирования навыков по решению проблем.

- Возможность самостоятельно выбирать способ выполнения работы.

- Осознание того, что социальная и эмоциональная зрелость не всегда совпадает с интеллектуальными способностями, то есть наличие асинхронности развития [2].

Таким образом, роль родителей главным образом определяется самой спецификой, многогранностью и противоречивостью развития личности одаренного ребенка, который остро нуждается в правильном понимании его способностей и потребностей и в умелом их сопровождении,

начиная с самого раннего периода его жизни.

В отличие от российских разработок, ориентированных главным образом на инструкции работникам системы образования и внеучебных учреждений, в Великобритании (как и в США, где действует аналогичная американская ассоциация по делам одаренных детей) акцент делается не на коллективное, а на индивидуальное существование ребенка, то есть на апелляцию к родителям, которые являются:

- первичным звеном системы мониторинга одаренных детей;

- верными «соратниками» и помощниками учителя в выявлении истинных достижений ребенка, которые он может по ряду причин скрывать;

- первоочередная роль родителей в формировании дружественного окружения одаренного ребенка, где приоритет – за немногочисленными друзьями, близкими по *возрасту и по развитию, которые оптимально будут способствовать гармоничному формированию личности* талантливых детей.

В целом, необходимыми условиями формирования благоприятной среды роста одаренного ребенка выступают саморазвитие родителей, использование развивающих игрушек и программ, поддержка со стороны всех членов семьи, плотное взаимодействие родителей и учителей, участие в делах школы, всестороннее содействие. Родитель должен стать адвокатом своего ребенка так, чтобы приоритетной при обучении стала ориентация на сильные стороны ребенка, а не на слабости, свойственные его возрастной группе; от родителей требуется понимание сложностей и диспропорций в развитии таких детей, которые могут даже быть диагностированы как имеющие черты аутизма; родитель – координатор работы с психологами, педагогами, с другими родителями одаренных детей.

Таким образом, в Великобритании пропагандируется максимально бережное отношение к таким детям как к «золотому фонду» при максимальной концентрации усилий со стороны родителей по формированию у одаренных детей мотивации к достижениям, без ожидания от одаренного ребенка завышенных результатов.

Библиографический список

1. <http://www.channel4/programmes/child-genius/articles>.
2. <http://www.nagcbrtain.org.uk/parents>
3. <http://www.mensa.org.uk>

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л.В.Байбородова

УДК 37.01

Классификация педагогических технологий

Под *педагогической технологией* мы понимаем алгоритм целенаправленных последовательных действий ученика и учителя, обеспечивающий достижение намеченного образовательного результата. Отличительной особенностью технологии является ее тиражируемость, т.е. перенос в другие условия, возможность повторения другими педагогами и учащимися при гарантированном достижении намеченного результата, если, конечно, не искажается суть, концептуальная основа технологии и учитываются условия, в которой она применяется. Признаками технологии также являются системность и законообразность.

При разработке любой технологии определяются, прежде всего:

- цели, которые должна решать та или иная технология;
- педагогический результат, который предполагается получить;
- пошаговая деятельность учащихся;
- этапы педагогического сопровождения деятельности учащихся.

Многообразие технологий ведет к необходимости их классификации. Классифицировать — это значит размещать, распределять, разделять на разряды и порядки (*В.И.Даль*), распределять какие-либо объекты по классам (разделам) в зависимости от общих признаков (*современный словарь иностран-*

ных слов). Классификация - средство установления взаимосвязи между понятиями или классами объектов (*современный российский словарь*).

Рассмотрим некоторые классификации, которые очевидны и важны для применения при характеристике педагогического процесса. Прежде всего педагогические технологии можно распределить следующим образом:

- технологии обучения,
- технологии воспитания,
- образовательные технологии,
- технологии организации,
- технологии управления.

Однако данная классификация весьма условна, так как ряд технологий, например, технологию проектной деятельности, можно отнести к любой из перечисленных выше групп. В то же время возможно и целесообразно говорить об особых технологиях, которые используются только при обучении или управлении.

Достаточно распространенным является разделение технологий на общие и частные. Общие технологии — те, которые применимы практически во всех педагогических процессах. В частности, технологию решения проблем, технологию организации деятельности, технологию самоорганизации можно применять в самых различных педагогических системах. Но принятая в педагогике данная классификация также относительна в зависимости от того, в какой системе рассматривается технология. Так, например, технология организации деятельности включает такой этап, как целеполагание, но целеполагание, в свою очередь, может быть представлено как общая технология и как частная применительно к конкретной педагогической ситуации.

На наш взгляд, заслуживает внимания классификация В.В.Юдина, который на основе типов педагогического процесса (догматический, формально-репродуктивный, сущностно-репродуктивный, продуктивный, индивидуально-ориентированный) выделяет соответствующие им общепедагогические технологии.

Мы предлагаем классификацию в зависимости от того, как определяются процесс воспитания, позиция педагога и воспитанника в этом процессе (см.таблицу 1).

Технологии по характеру взаимодействия педагога и ребенка

Определение воспитания	Технология
Целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемого	Технология воздействия
Целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитуемого	Технология взаимодействия
Сопровождение ребенка	Технология сопровождения

С практической точки зрения актуально разделение технологий на традиционные и новые. Сегодня перед педагогами встает проблема освоения новых технологий.

Почему необходимо осваивать новые технологии? Новизна всегда привлекает учащихся, способствует развитию мотивации познавательной деятельности. Чем разнообразнее и богаче опыт педагогов, тем вероятнее, что в своей профессиональной деятельности они будут более свободны в выборе педагогических средств, обоснованно и творчески решать педагогические проблемы. Осваивая новые технологии, педагог находит для себя источник развития творчества, ему не грозит «профессиональное выгорание».

Понятие «новые» технологии весьма относительно. Для одного педагога это новая технология, для другого – хорошо известная.

Однако не все технологии решают актуальные педагогические задачи, соответствуют современному уровню образования. Исследования свидетельствуют о том, что в опыте большинства педагогов доминируют репродуктивные способы и технологии обучения, в то время как ученики отдают предпочтение продуктивным и субъектно-ориентированным технологиям.

Говоря о новых технологиях, мы имеем в виду прежде всего современные технологии, то есть:

- востребованные педагогами и учащимися;
- удовлетворяющие их образовательные интересы и потребности;
- оптимально развивающие участников педагогического процесса;

- отвечающие запросам общества, требованиям современного производства.

В педагогических публикациях можно увидеть, что к современным технологиям различные авторы относят индивидуально-ориентированные, личностно-ориентированные, субъектно-ориентированные, то есть ориентированные на возможности и потребности учащегося.

Для примера остановимся на субъектно-ориентированной технологии, **признаками** которой являются следующие:

- проявление и развитие индивидуальности ребенка;
- возможность удовлетворить свои интересы и потребности;
- обеспечение субъектной позиции ученика;
- самостоятельность постановки учеником образовательных задач и поиска путей их решения;
- предоставление права ребенку выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивность отношения учащегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося.

Общий **алгоритм субъектно-ориентированной технологии** в аспекте деятельности учащегося можно представить следующим образом:

-самодиагностика (осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?» и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?» и т.п.);

-самоанализ (поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и т.п.);

-самоопределение, постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения («К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»);

-самореализация (самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений);

-самооценка (сопоставление достигнутого результата с личным, выявление и обоснование причин успехов и недостатков);
-самоутверждение (вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия).

Предложенный алгоритм может быть применен к учебному процессу и внеурочной деятельности учащегося, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности и возраста учащегося, уровня сформированности его субъектности в конкретном виде деятельности. Условно уровни субъектности ребенка в образовательном процессе можно определить следующим образом: обучаемый, обучающийся, обучающий (Т.Б.Гребенюк). Применительно к учащимся начальной школы, которые к моменту ее завершения должны приобрести способность учиться самостоятельно, уровни их субъектности могут быть представлены так: меня учат, учусь сам, учусь учить других, учу других.

Особенностью субъектно-ориентированных технологий является то, что тщательно продумываются «шаги» самого учащегося, которые сопровождаются педагогом в скрытой, ненавязчивой форме. В результате у учащегося формируется уверенность в том, что он все сделал и все понял сам. По существу, педагог не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи педагога входит подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка ученика в ситуациях затруднения через постановку наводящих вопросов, включение учащихся в целеполагание на всех этапах обучения, организация анализа и рефлексии.

Однозначно можно сказать, что чем большим количеством технологий овладел педагог, тем более профессиональным и обоснованным будет его выбор, а учащиеся освоят различные роли и способы деятельности. Чем больше технологий использует в своей деятельности педагог, тем интересней для него педагогическая работа, тем увлекательней познавательная деятельность учащихся, тем больше возможностей индивидуализировать образовательный процесс.

Воспитание демократической культуры школьников в аспекте реализации стандартов нового поколения

В настоящее время важнейшим направлением государственной политики в области образования становится превращение образовательных учреждений всех уровней в общественные институты, обеспечивающие становление подрастающих граждан как субъектов демократии. А, по мнению большинства ученых и практиков, именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь учащихся. Данные идеи находят подтверждение в образовательных стандартах нового поколения, где наряду с демократическими принципами пропагандируются идеи индивидуализации обучения и воспитания детей, и в современных концепциях воспитания. Так, одной из основных ценностей «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» является воспитание демократической культуры всех участников образовательного процесса. По мнению ученых, демократическая культура личности рассматривается как «мера социального развития человека, определяющая его стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма» [1,14]. А уровень демократической культуры личности определяется, согласно исследованию С.М. Платоновой, мерой развития девяти структурных компонентов, объединенных в свою очередь в три блока.

Познавательно-мировоззренческая сторона:

— признание ценности социализированных интересов, особенностей, прав и свобод всех людей;

— адекватные представления о людях и о себе;

— понимание и принятие действующих законов, правил.

Эмоционально-волевая сторона:

— стремление к всеобщему благу, согласию, взаимопомощи;

— стремление к самоуправлению;

— сочувствие.

Действенно-практическая сторона:

- умение реализовать, отстаивать свои права;
- владение методом принятия взаимоприемлемых решений на основе открытости, диалога;
- умение выполнять обязанности, решения и соблюдать законы.

Анализ положений ФГОС основного общего образования позволяет утверждать, что содержание стандарта непосредственно связано с основными компонентами демократической культуры. Так, в разделе 1 «Общие положения» зафиксировано: «...Стандарт направлен на обеспечение:

-формирования российской гражданской идентичности обучающихся;

-сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [2, с. 2].

Уже первые положения стандарта перекликаются с одним из аспектов демократической культуры, а именно, с познавательно-мировоззренческим, который предполагает признание ценности интересов, прав и свобод всех людей, но при этом предполагает реализованное право человека на его самоидентификацию. Поддерживает эту идею и другое положение стандарта, предполагающее создание «...социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством лично значимой деятельности» [2, с. 2]. Для реализации этих требований ребенок, безусловно, должен иметь адекватные представления о людях и о себе, а также обладать рядом умений, которые отражены в третьем компоненте демократической культуры и предполагают умение реализовывать и отстаивать свои права, а также осуществлять диалог с целью принятия взаимоприемлемых решений. А в «портрете выпускника основной школы» отражены такие к нему требования: «...уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов» [2, с.3].

Другие личностные характеристики выпускника: «...социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством» связаны, в первую очередь, с эмоционально-волевым компонентом демократической культуры, предполагающим волевую готовность действовать на основе требований нравственности на благо людей.

Ну и, конечно, в разделе «Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования» мы можем наблюдать все основные компоненты демократической культуры личности:

-«...усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

-формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования...;

-формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции...;

-освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций...;

-развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

-формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской деятельности» [2, с. 6-7].

Таким образом, анализ ФГОС основного общего образования показал, что содержание стандарта «пронизано» идеями воспитания демократической культуры, а его основные требования и положения непосредственно связаны с ее компонентами.

Библиографический список

1. Платонова, С.М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. - 218 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.edu.ru.

Л.А. Бодрова

УДК 37.018

Экскурсия как комплексное средство формирования экологической культуры младших школьников

Являясь одной из форм познания окружающего мира, традиционно образовательная экскурсия представляет собой синтез нескольких основных элементов: показа заранее подобранных объектов восприятия в природном или социальном окружении и рассказа о них, а также самостоятельной работы детей. При этом соотношение показа и рассказа во время экскурсии может варьироваться в зависимости от образовательных задач, от возраста учащихся, тематики и характеристики объектов.

Следует отметить, что такие традиционные формы подачи учебного материала во время экскурсии, как показ и рассказ, предполагают пассивное восприятие учащимися учебного материала и нередко такое же пассивное воспроизведение пройденного материала — пересказ, ответ на вопросы.

С нашей точки зрения, экскурсия не должна ограничиваться перечисленными выше элементами, её следует рассматривать гораздо шире. Как показывает практика, проведение экскурсий однообразно, с применением лишь показа, рассказа и самостоятельной работы нецелесообразно для младших школьников, так как в

© Л.А. Бодрова, 2012

этом возрасте велика потребность детей в постоянной смене впечатлений.

Методы проведения экскурсии отличаются от методов преподавания на занятиях, так как они обеспечивают приоритет зрительного восприятия и активного диалога между участниками экскурсии. В тех случаях, когда экскурсия строится и проводится в основном на принципах, применяющихся в системе вузовского и школьного образования, экскурсант теряет интерес, а экскурсовод забывает о том, что экскурсия — это ещё и интересная форма досуга.

Для педагога важно видение экскурсии как комплексного педагогического средства. Комплексность в данном контексте заключается в многообразии возможных сочетаний форм и методов работы в ходе экскурсии (в различных комбинациях, в соответствии с ожидаемыми результатами и выбором педагога, интересами детей).

Для формирования экологической культуры младших школьников в ходе экскурсии используется достаточно широкий диапазон методов, в том числе перцептивные (передача и восприятие информации посредством органов чувств), словесные, иллюстративно-демонстрационные, практические, логические, гностические, методы исследования и др.

Активная переработка материала ребенком надолго оставляет след в его памяти, пробуждает интерес и формирует осознанное и эмоциональное отношение к предмету. Поэтому в практике проведения экскурсий целесообразно сочетать традиционные научные методы изучения природных объектов с различными интерактивными, интегрированными и игровыми методиками обучения.

Многие приемы активизации интереса во время экскурсии носят игровой характер. Для разных возрастных групп будет разным баланс серьезных и игровых элементов при их использовании. Экскурсия также может являться этапом познавательно-игровой программы.

Выбор форм и методов работы в рамках экскурсии обусловлен теми результатами, которые мы ожидаем получить в итоге. Так, в целях формирования экологических знаний в ходе экскурсии мы рекомендуем целенаправленные наблюдения в природе, изучение особенностей природных объектов, детальное изучение музейных экспонатов, беседу, лекцию, иллюстрации.

В целях формирования экологического сознания мы предлагаем проведение экскурсий с опорой на даты «народного календаря», придерживаясь календарного цикла, продолжая тем самым преемственность традиций.

Разнообразные творческие задания в ходе экскурсии, такие как коллективное сочинение экологической сказки, стихотворения, эссе, выполнение художественных фотографий и рисунков, активизируют внимание и творческую фантазию, дают возможности для выражения собственного эмоционально-ценностного отношения к увиденному и услышанному, создавая предпосылки для формирования экологического сознания младших школьников.

Как показывает практика, яркие эмоциональные впечатления оставляет демонстрация коллекций изделий из экологически чистых материалов. Это могут быть современные модные изделия из натуральных тканей, предметы, изготовленные из различных пород древесины, шпона, соломки и др.

Экскурсия как педагогическое средство обладает широкими возможностями для организации экологической деятельности учащихся. В рамках экскурсии можно запланировать проведение разнообразных мастер-классов по работе с природным материалом, акции по благоустройству территории, применить метод учебных проектов, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся, дающий возможность ребенку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта. Благодаря тому, что проблема проекта лично важна для учащихся, этот метод обучения способствует установлению живой связи академических знаний с реальной жизнью, способствует социализации учащихся, развивает навыки общения, работы в команде, толерантности.

Также в процессе проведения экскурсии можно эффективно использовать методы исследования. Исследовательская работа в рамках экскурсии способствует появлению у младших школьников живого познавательного интереса, предполагает использование уже имеющихся опыта, знаний, которые дети получили на школьных уроках, а также в процессе жизни стихийным путём. Школьники учатся вести простейшую научную работу, систематизировать, анализировать, сопоставлять факты и наблюдения. Эта дея-

тельность способствует установлению истинности их знаний, учит делать выводы, вести документацию: дневники наблюдений, дневники юного исследователя. В исследовательскую работу могут активно включаться и родители, что способствует реализации принципа сотрудничества детей и взрослых.

Экскурсия может быть не только частью образовательного процесса в ходе реализации образовательной программы, она может стать мероприятием в рамках различных образовательных и социально-значимых проектов районного, городского, областного масштаба (экологический марафон, экологическая тропа, интерактивный музей и др.). Учащиеся начальных классов способны успешно принимать в них посильное участие.

В качестве примера рассмотрим организацию экскурсий для детей младшего и среднего школьного возраста по филиалу интерактивного музея «Гордость моя – Ярославия», созданного на базе детского творческого центра «Россияне». Интерактивный музей призван содействовать познавательной и творческой активности детей, углублять и расширять их знания по истории родного края, способствовать формированию экологической культуры обучающихся, воспитанию их патриотических чувств, развитию гражданских, коммуникативных и информационных компетенций. Создание музейных экспозиций обусловлено необходимостью проведения экскурсий для удовлетворения интереса детей к жизни наших предков - россиян, к особенностям их быта, труда и отдыха, народным ремёслам; к природе и культуре Ярославского края.

Красной нитью при формировании ряда музейных экспозиций прослеживается принцип «Экологии дома». На базе филиала музея мы создали уголок русской избы, где подобраны экспонаты, изготовленные из экологически чистых материалов. Это и предметы старинного русского быта и интерьера, и стилизованные русские костюмы, и засушенные экспонаты растительного происхождения. Также в стенах интерактивного музея проводятся тематические выставки, такие как «Природа Ярославии», «Красная книга Ярославской области», «Красота видимая и невидимая». Созданы литературные экспозиции, тематика которых посвящена вопросам охраны окружающей среды и природопользования Ярославской области.

В рамках программы экскурсий по филиалу интерактивного музея «Гордость моя – Ярославия» знакомство с теоретическим материалом ведется в игровой форме в соответствии с возрастными особенностями.

На базе филиала интерактивного музея «Гордость моя – Ярославия» созданы три основные экскурсионные площадки.

- «Уголок русской избы». Экскурсия предполагает знакомство посетителей с предметами русского старинного быта, народными традициями, обрядами и ремёслами. Особое внимание педагоги-экскурсоводы обращают на экологически чистые способы изготовления предметов домашнего обихода. «Уголок русской избы» состоит из нескольких зон: «Зона печки», «Зона народных ремёсел»; «Зона русской кухни»; «Зона хозяйственных предметов»; «Детская зона».

- «Зал сменных экспозиций». Здесь проводятся экскурсии по временно приобретённым выставкам картин, репродукций, фоторабот, имеющих отношение к истории и природе Ярославского края. Художественные работы для экспонирования подобраны с учётом основных задач филиала интерактивного музея «Гордость моя – Ярославия». Экскурсии по выставкам проводятся с применением интерактивных форм, таких как художественное чтение стихов и сочинений на заданную тему, коллективное создание сказочных сюжетов, разгадывание викторин, интеллектуальные игры. При разработке экскурсий по залу сменных экспозиций часто привлекается такой литературный материал, как народные сказания, легенды. Экскурсия может сопровождаться звуковыми записями и видеоматериалами.

- «Зал здорового образа жизни». Экскурсии по этому залу знакомят посетителей с основами здорового образа жизни. Учащиеся также узнают о спортивных достижениях своих сверстников.

Предусмотрены следующие требования к проведению экскурсий: соблюдение маршрута; логическая последовательность в изложении материала, логические переходы («мостики») от раздела к разделу; сочетание выразительного интересного рассказа с показом ведущих экспонатов, глубокое идейное содержание, выразительность, эмоциональная окраска рассказа.

Комплексное и творческое использование в практике проведения экскурсий различных форм и методов позволяет содейст-

вывать обогащению методики экологического просвещения и, как результат, формированию экологической культуры у младших школьников.

Е.А.Бурмистрова

УДК 37.018

Особенности организации проектной деятельности в начальной школе

Сегодня с уверенностью можно сказать, что проектная деятельность рассматривается как неотъемлемая часть образования, одно из направлений его модернизации. Технология проектирования широко применяется в высшей и средней школе, однако предпосылки успешной проектной деятельности школьников должны формироваться в период начального обучения. И если сейчас мы можем с уверенностью сказать, что метод проектов стал неотъемлемой частью образовательного процесса в основном звене общеобразовательных школ, то интеграция данной технологии в начальное образование происходит гораздо медленнее. Причина этого кроется, на наш взгляд, в том, что многие учителя начальной школы ориентированы на репродуктивное изложение материала, при котором ребенок занимает позицию слушателя и исполнителя, несмотря на то, что в Концепции федеральных образовательных стандартов второго поколения обозначены ориентиры на компетентностный подход в образовании, предполагающий активную самостоятельную позицию ученика в процессе учебной деятельности.

В настоящее время в условиях информатизации общества и развития информационных и коммуникационных технологий расширяются возможности обмена опытом учителей. Так, в сетевых сообществах учителей, в социальных сетях непрерывно ведутся обсуждения и дискуссии о применении метода проектов в начальной школе. Там же можно познакомиться с прекрасными детскими работами, подтверждающими результативность данной технологии. Однако методические аспекты вопроса о механизмах организации проектной деятельности в начальной школе остаются недостаточно разработанными.

© *Е.А.Бурмистрова, 2012*

Анализ опыта работы учителей начальной школы показал, что педагоги испытывают трудности при внедрении технологии проектирования в свою работу, указывая на то, что дети не обладают достаточным опытом, это трудоемко как для ребенка, так и для учителя. Однако для младших школьников, учитывая их возрастные особенности, проектная деятельность, по нашему мнению, органично сочетается с их познавательной активностью. Именно у младших школьников наиболее эффективно развивается воображение и мышление, коммуникативные способности и стремление к самостоятельному освоению учебного материала. Ребенок начинает осознавать себя творцом своей деятельности. Он хочет создавать новое, у него проявляется интерес к познанию окружающего мира. Младший школьник – это творец, исследователь, испытатель, изыскатель, почемучка, поэтому дети легко увлекаются новыми идеями, отзывчивы, имеют достаточно времени (в младших классах учебная нагрузка ещё не очень велика) для создания проектов.

Организация проектной деятельности с младшими школьниками имеет свои особенности, которые следует учитывать учителю. Важно обратить внимание на «азбуку умений», необходимых учащемуся для работы над проектом. Прежде всего, учащийся должен уметь выделять проблему, ставить перед собой конкретные цели; во-вторых - пытаться определять пути решения проблемы, планировать свою деятельность; в-третьих, ему необходимо уметь работать в группе, устанавливать контакты с другими детьми; в-четвертых, ребенок должен быть готовым работать с информацией; и последнее - представлять результаты своей работы. Понятно, что таким набором умений младший школьник еще не располагает, а это значит, что для полноценной работы в этом направлении необходима подготовительная работа.

Если рассматривать педагогический процесс как объект педагогического проектирования, то учитель, также как и его ученик, работающий над проектом, сталкиваются с тремя основополагающими вопросами: зачем? что? как?

Сейчас, в свете реализации ФГОС второго поколения, педагоги осознают значимость проектной деятельности для учащихся. Множество литературы по проектной технологии позволяет в определенной мере ответить на эти вопросы. В то же время ин-

формацию об организации проектной деятельности младших школьников найти гораздо сложнее. В практике образовательных учреждений существует потребность в методическом обеспечении проектной деятельности учащихся начальных классов, в том числе со стороны учащихся и родителей, заинтересованных в овладении технологией проектирования.

Качественно меняется позиция учителя. В работе над проектом он выступает как энтузиаст, специалист, консультант, руководитель, «человек, задающий вопросы»; координатор, эксперт. Позиция учителя должна быть скрытой, дающей простор самостоятельности учащихся. Педагог на всех этапах выступает в роли консультанта и помощника, а акцент в обучении делается не на содержание учения, а на процесс применения имеющихся знаний.

Меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса. У учащихся вырабатывается свой собственный взгляд на информацию, и уже не действует оценочная форма: «это верно, а это - неверно». Школьники свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели, им никто не говорит, как и что необходимо делать. Деятельность в микрогруппах помогает им научиться работать в «команде». При этом происходит формирование конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» форме обучения.

Таким образом, можно заключить, что проектная деятельность имеет большой потенциал для развития личности младшего школьника. Она позволяет стимулировать у учащихся познавательную активность, самостоятельное приобретение новых знаний из разных источников, а также развивает способность применения полученных знаний в различных жизненных ситуациях. Включение учащихся в проектную деятельность развивает у них аналитическое, критическое и творческое мышление, а также способствует формированию важнейших компетенций, необходимых для современной жизни в обществе, таких, как способность брать на себя ответственность, регулировать конфликты ненасильственным путем, осуществлять самостоятельный выбор, а также развивает исследовательские умения, умения анализа, наблюдения, построения гипотез, экспериментирования, обобщения.

Использование профессиограмм при подготовке специалистов железнодорожных специальностей

Профессиограммы чаще всего используют на этапе профессиональной ориентации (с целью ознакомление с рынком труда) или на этапе профессионального отбора (с целью соотнесения качеств индивида и требований профессии). Мы используем профессиограмму как инструмент, интегрирующий и направляющий профессиональную подготовку специалистов – железнодорожников.

В Ярославский железнодорожный техникум приходят абитуриенты, ориентированные на профессии железнодорожного профиля. Так, около трети наших студентов из семей железнодорожников и/или имеют целевое направление от одного из предприятий железнодорожного транспорта.

Но и при таком качестве отбора встречаются абитуриенты (например, поступающие на специальность «Организация перевозок»), которые уверены, что по окончании техникума они будут работать по другой специальности - машинистами электровозов, а студенты, обучающиеся по специальности «Автоматика и телемеханика на транспорте», считают, что в техникуме их «научат чинить телевизоры». Эти примеры показывают, насколько слабое представление о своей будущей профессиональной деятельности они имеют, насколько далека модель профессиональной деятельности, сложившаяся в их воображении, от реальной.

Для того чтобы дать студентам первичное представление о будущей специальности, в техникуме уже в течение трех лет проводится работа по профессиональному самоопределению внутри выбранной специальности. С этой целью в начале первого года обучения на факультативной дисциплине «Введение в специальность» они учатся различать понятия «специальность» и «рабочее место», «профессионально-важные качества» и «профессиональные компетенции», знакомятся с описаниями профессий и профессиограммами.

На этой стадии студенты:

1. Изучают подготовленные преподавателем **ознакомительные** профессиограммы всего веера рабочих мест, на которых работают специалисты выбранной специальности с данным уровнем подготовки. Например, для специальности «Организация перевозок» в «Перечень профессий рабочих, должностей служащих, рекомендуемых к освоению в рамках основной профессиональной образовательной программы СПО», входят рабочие профессии: диспетчер автомобильного транспорта, оператор по обработке перевозочных документов, оператор поста централизации, сигналист, составитель поездов, приемосдатчик груза и багажа, оператор сортировочной горки, оператор при дежурном по станции и другие;

2. ищут профессиограммы всего веера рабочих мест в различных источниках и Интернете и проводят их презентацию на учебных занятиях;

3. дают описание рабочих мест своих родителей, работающих по данной специальности;

4. посещают музей техникума и изучают веер специальностей подготовки техникума;

5. наблюдают за работой студентов старших курсов на действующем макете участка железнодорожного пути в техникуме;

6. посещают детскую железную дорогу и изучают работу различных служб;

7. посещают вагон-музей на станции Ярославль-Главный;

8. для контроля проводят игру «Угадай профессию» на основе веера рабочих мест по выбранной специальности.

Цель данного этапа работы – ознакомительная. Мы стараемся расширить представления студентов о выбранной специальности и дать им представление о месте выбранной специальности в системе РЖД, функциональных связях при взаимодействии различных специалистов железнодорожной отрасли. Результатом такой работы является активизация интереса к избранной специальности у большей части студентов и переход некоторой части студентов с одной специальности на другую внутри техникума на первом году обучения.

Второй контрольной точкой работы по профессиональному

самоопределению внутри специальности является период учебной практики (студенты отрабатывают профессиональные навыки работы в учебных мастерских техникума) и период производственной практики. На период практики они получают задание по оформлению *аналитической профессиограммы* конкретного рабочего места с выделением операционно-технологической структуры труда и психологической структуры деятельности субъекта труда. В задании студентов просят отразить цель деятельности специалиста, последовательность действий определенных рабочих операций, отметить ориентировочную основу деятельности и т.д. Задание является трудным не только для студентов, но и для руководителей практики. У опытного работника профессиональная деятельность давно автоматизирована, а студент-практикант, как правило, не видит многих ее аспектов. Совместная аналитическая деятельность приносит пользу обеим сторонам: и студентам и профессиональным работникам.

Целью работы студента с профессиограммой на данном этапе обучения является глубокий анализ будущего места профессиональной деятельности и примерка его на себя, свои личностные качества, свои индивидуальные особенности. Функция профессиограммы – диагностическая. Лучше, если таких рабочих мест будет несколько.

Результатом работы с профессиограммами на данном этапе является глубокий анализ места работы и понимание своей годности для данного рабочего места, понимание наличия или отсутствия профессиональных компетенций, уровня их развития у себя и у специалиста-практика. В лучшем случае возможно соотнесение профессиональных компетенций, формируемых на учебных дисциплинах, и профессиональных компетенций, используемых на данном рабочем месте. Это позволяет студентам оптимизировать свою учебную деятельность по окончании практики (значение одних профессиональных дисциплин сильно возрастает, а значение других снижается). Соотнесение своего уровня развития профессиональных компетенций и требований к уровню развития профессиональных компетенций на рабочем месте является также и мотивирующим фактором. После такой апробации студенты часто пересматривают стратегию обучения (например, будущие управлен-

цы переносят акцент с технических на гуманитарные дисциплины). У части студентов формируется четкая стратегия на обязательное продолжение обучения на стадии ВПО. Меняются требования к уровню и качеству преподавания. За период производственной практики студенты усваивают «Этический кодекс» и корпоративные нормы общения.

Третьей контрольной точкой работы с профессиограммами являются выпускные группы. Как и во всех учебных заведениях профессиональной подготовки, мы работаем со студентами - выпускниками по ориентации их на рынке труда отрасли, трудоустройству и по дальнейшей профессиональной адаптации на рабочем месте. С этой целью мы используем **системное профессиографирование**, включающее в себя как анализ объекта труда (трудового поста: историю и перспективы развития отрасли, структуру процесса и структуру условий труда, операционно-технологическую структуру труда), так и субъекта труда (в данном случае, выпускника) с анализом базовых характеристик (объективных, личностных, индивидуальных), профессиональных, когнитивных, мотивационных.

Важной составляющей на этом этапе является ознакомление студента-выпускника с «Системой оценки профессиональной компетентности молодого специалиста» в ОАО РЖД и правилами формирования резерва на выдвижение.

Цель работы на данном этапе – определение выпускником своего места среди спектра мест профессиональной работы, видение выпускником различных вариантов трудоустройства внутри отрасли, выстраивание студентом индивидуального плана построения профессиональной карьеры. Результатом работы можно считать успешную адаптацию молодого специалиста на рабочем месте и закрепление его как специалиста.

Все три контрольные точки работы имеют смысл только при проведении большой и постоянной работы студента по самопознанию и самоанализу, проводимой под руководством кураторов учебных групп на классных часах в течение всего периода обучения. Самоанализу и выявлению уровня сформированности профессиональных компетенций способствуют дисциплины социально-экономического цикла, такие как «Психология общения» (20 часов практики при 22 лекционных часов), «Социальная психология»,

Методологический анализ подходов к понятию «совместная деятельность»

Подходы к рассмотрению понятия «совместная деятельность», а также вопроса структуры и процессуальных характеристик в значительной степени определяются соотношением деятельности и общения.

I. Совместная деятельность относится к отдельным актам общения, а, следовательно, ее структура и процессуальные характеристики могут быть определены по таким косвенным признакам, как, например, циклы общения. Цикл начинается с выявления задачи, которая возникает в ходе взаимодействия, и завершается согласованием индивидуальных решений. Последовательность циклов весьма лабильна и направляется самим ходом выполняемой совместной деятельности. При такой интерпретации деятельность сводится к общению, которое, в свою очередь, описывается в терминах совместной деятельности. На экспериментальном уровне ситуация упрощается: объединение индивидов в группу для решения какой-либо задачи автоматически приводит к интерпретации всех дальнейших результатов как получаемых "совокупным субъектом деятельности". Дж. Рассел, например, интерпретирует совместную деятельность просто как процесс обмена информацией между участниками [1].

II. Структура совместной деятельности определяется через структуру и формы взаимодействия ее участников.

Анализируя работы различных авторов, доказывающих данную точку зрения, следует иметь в виду, что использование термина "взаимодействие" не гарантирует общности понимания структуры совместной деятельности. У части авторов взаимодействие определяется и оценивается через показатели общения, у другой части является элементарным актом в структуре совмест-

ной деятельности, а у третьей - вообще не входит в структуру совместной деятельности, осуществляясь в ситуации совместной деятельности по поводу нее.

Так, Я. Яноушек делает акцент на выделении особенностей качественного взаимодействия партнеров в процессе решения задачи. Такими особенностями, по его мнению, являются *выраженность взаимодействия* и его *содержательность*, оцениваемые на основании количественного и качественного анализа реплик членов группы. "Вербальное взаимодействие" выступило предметом анализа у А. В. Беляевой. Е. В. Цуканова исследовала влияние изменения условий протекания совместной деятельности на динамику "коммуникативного взаимодействия" [5].

Н. М. Полуэктова и Б. В. Тихонов анализировали влияние некоторых характеристик взаимодействия (таких, как четкость и гибкость распределения ролей) на производительность совместной мыслительной деятельности [2]. В. Я. Ляудис считает, что место и функции взаимодействия определяются пониманием совместной деятельности: "Совместной деятельностью мы называем акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между учителем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования деятельности. Эти акты связаны как с содержанием самой деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения. Акты обмена действиями перестраиваются и изменяются в объективной логике становления внутренних регуляторов усваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления способами предметной деятельности, личностными позициями и нормами общения и взаимодействия между участниками процесса обучения" [3, с. 45]. При этом взаимодействие включается в процесс совместной деятельности как ее элементарная единица; выступает в качестве одной из целей совместной деятельности; нормы взаимодействия рассматриваются как предмет совместной деятельности, а формы взаимодействия - как ее средства.

А. С. Чернышев обсуждает вопрос о детерминации особенностей и структуры взаимодействия в группе межличностными отношениями, а Э.И. Маствилискер - обратное влияние самого взаимодействия субъектов на складывающиеся между ними отношения.

Из перечисленных точек зрения видно, что, несмотря на неоднозначность трактовки сущности взаимодействия и его места в структуре совместной деятельности, ему придается особое значение. Так, А. Л. Журавлев прямо указывает на взаимодействие как на "существенную особенность структуры совместной деятельности, ее основной отличительный признак по сравнению с индивидуальной деятельностью" [4]. Определяя взаимодействие как систему действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых, он отмечает, что структура совместной деятельности фактически складывается, функционирует и развивается именно через взаимодействие между отдельными ее участниками.

III. Взаимосвязанность субъектов деятельности понимается как характеристика структуры совместной деятельности.

Если А. Л. Журавлев рассматривает взаимосвязанность в качестве одного из признаков совместной деятельности, то Н. Н. Обозов выбирает ее в качестве основной и исходной характеристики совместной деятельности [4]. Поэтому в его классификации типу взаимосвязанности (изолированность, предполагаемая взаимосвязанность, взаимосвязанность по типу "молчаливого соприсутствия", по типу "влияния и взаимовлияния", активная взаимосвязанность, коллективистская взаимосвязанность) ставится в соответствие вид совместной деятельности.

IV. Структура совместной деятельности характеризуется через формы кооперации. Этот подход развернуто представлен в работе Р. Славина. Анализируя кооперативные методы обучения, автор выделяет побудительные кооперативные структуры и кооперативные структуры задачи, по-разному оценивая их роль и место в формировании совместности. По мнению Г. М. Андреевой, кооперация является одновременно решающим условием осуществления совместной деятельности и ее главной отличительной чертой. При этом сама кооперация понимается как своего рода *слияние индивидуальных деятельностей в общественную*, и поэтому в качестве важнейших взаимосвязанных ее признаков выделяются предметность и совместность [1].

V. Процесс совместной деятельности понимается как взаимодействие функционально-ролевых позиций участников. Уста-

новлено, что четкая дифференциация ролей способствует достижению успешности при совместном решении задач, формы организации совместной деятельности связаны с конкретными способами распределения ролей и обязанностей; стихийность и заданность ролевого распределения участников по-разному влияют на протекание решения групповой задачи; ролевые показатели позволяют проанализировать содержательное и функциональное взаимодействие участников групповой работы; эффективность ролевой дифференциации в совместной деятельности связана с согласованностью в ее выделении и гибкостью перестройки в процессе функционирования группы.

VI. Процесс совместной деятельности состоит в координации действий и операций участников. Наиболее развернуто этот подход представлен в работах В. В. Рубцова. Он выделяет следующие составляющие процесса организации совместного действия: распределение начальных действий и операций, обмен способами действия, взаимопонимание. Коммуникацию и рефлекссию автор рассматривает как средства, обеспечивающие осуществление совместной деятельности [3]. Важной особенностью исследований В. В. Рубцова является интерес к самому процессу совместной деятельности, его становлению и тем объективным факторам, которые определяют качество его протекания.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Значение идей Л. С. Выготского для марксистской социальной психологии [Текст] // А. Н. Леонтьев и современная психология. - М.: Изд-во МГУ, 2000. - С.158-159.
2. Полуэктова, Н.М., Тихонов, Б.Л. Влияние характера взаимодействия на эффективность совместной групповой мыслительной деятельности [Текст] // Психологические исследования общения / под ред. Б.Ф. Ломова. - М.: Юрайт, 1993. - 273 с.
3. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Текст]. - М.: Педагогика, 2007. - С. 87 — 298.
4. Совместная деятельность: методология, теория, практика [Текст] / под ред. А.Л. Журавлева и др. - М.: Наука, 1998. - 139 с.
5. Цуканова, Е.В. Деструктивные параметры взаимодействия в ситуации временного дефицита [Текст] // Психологические

Современные компьютерные технологии как средство повышения качества образования

Постоянное совершенствование технологий создания и управления данными в современной информационной среде актуализирует потребность в качественно новой подготовке учащихся к жизнедеятельности в глобальном информационном пространстве. Одно из главных противоречий современного общества, заключающееся в обилии информации и необходимости активного взаимодействия с ней для успешного развития, с одной стороны, и низкий уровень развития умений работы с данной информацией у молодежи, с другой, ставит свои задачи перед системой общего образования, предъявляя новые требования к качеству образования.

Частично это противоречие призван разрешить ФГОС общего образования, который понимает качество образования как «комплексную характеристику, отражающую диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению системой образования в соответствии с интересами личности, общества и государства» [1].

Данное определение никоим образом не отражает содержательный компонент качества современного образования (так, например, широкий диапазон и высокий уровень образовательных услуг не определяет прочность закрепления результатов образования и возможность продолжения образования при отсутствии такого диапазона).

Применительно к рассмотрению образования в условиях информационной среды нам представляется целесообразным рассматривать качество современного образования как комплексную характеристику уровня интеграции процесса образования в субъектно-ориентированную информационную среду, обеспечивающую формирование знаний, компетенций и универсальных учеб-

ных действий, необходимых для полноценной жизнедеятельности и последующего самообразования в данной среде.

Если рассматривать информационную среду как информацию, окружающую человека, и способы обмена ею, то любая школа уже сегодня является информационной средой, так как в ней осуществляется пассивный обмен информацией (учащиеся получают, обрабатывают и воспроизводят в различных формах существующую информацию, определяемую содержанием образования). В такой среде у учащихся формируются навыки потребления информации и ее воспроизведения. Однако этого оказывается недостаточно для успешного развития в современных условиях. Информационная среда, на наш взгляд, должна пониматься более детализировано, как специально организованное пространство, в котором при помощи специально разработанных технологий всеми субъектами осуществляется создание информации, обмен ею, ее обработка и последующая реализация (внедрение). В такой информационной среде образовательного учреждения каждый из субъектов является одновременно и автором и потребителем, а также каждый из субъектов занимается ее экспертизой и контролем. В процессе создания такой информации и ее усвоения у учащихся формируются компетенции и универсальные учебные действия, которые позволят им в будущем не только пользоваться продуктами информационной среды, но и самостоятельно создавать подобные продукты, развиваться как активным участникам информационных процессов современного общества.

Можно смело предположить, что потребность в изменении системы образования в данном направлении будет только нарастать в ближайшее десятилетие. Тем не менее, уже сегодня мы можем приблизиться к обеспечению такого уровня качества образования посредством внедрения современных информационных, и в первую очередь компьютерных, технологий, в процесс образования. Мы рассматриваем компьютерные технологии как один из типов информационных технологий, наиболее доступных и простых в применении.

В рамках данной статьи рассмотрим блок технологических средств, применение которых возможно уже сегодня в условиях любой школы. Проведя анализ использования различных компьютерных средств в процессе обучения, мы выделили наиболее, на

наш взгляд, перспективные, открывающие новые возможности для обучения и способствующие повышению качества образования.

Использование потенциала средств интернет-коммуникации. Среди наиболее развитых и популярных сегодня технологий интернет-общения можно выделить социальные сети (Vkontakte и Facebook), блоги и микроблоги (LiveJournal и Twitter), средства видеообщения (Skype). Каждый из этих ресурсов обладает скрытым образовательным потенциалом. Так, перспективным в плане информатизации образования представляется педагогизация среды социальных сетей. Рассмотрим возможности использования этих сетей в процессе обучения.

При изучении отдельных предметов, разделов и тем можно использовать технологию создания учеником аккаунта в социальных сетях, в котором он будет обрабатывать основной и подбирать дополнительный материал, или технологию ведения микроблогов от имени ученых или деятелей культуры, чье творчество включено в содержание образования. Сегодня существует множество таких страниц (например, сообщество, посвященное Л.Н. Толстому <http://vk.com/public26765032> или Ф.М. Достоевскому <http://facebook.com/dostoevskyfans>). Такие сообщества являются элементом применения проектной технологии, они способствуют повышению интереса к познавательной деятельности в информационной среде Интернета.

Более сложным, продвинутым средством может выступать технология создания не отдельных страниц, а самостоятельных учебных сайтов, электронных учебников, наполнение их учебным содержанием. Такие сайты в самом простом варианте могут стать более эффективной заменой технологии портфолио. В процессе создания подобного контента у учащихся не только формируются знания и компетенции в области отдельной дисциплины, но и развиваются навыки установления межпредметных связей, универсальных учебных действия по работе с информацией.

Не требуется доказывать богатые возможности видеосредств интернет-коммуникации в организации обучения. Программы видеоконференций (Skype) позволяют расширить границы обычного урока. Становится возможным в прямом эфире установить диалог со специалистом в изучаемой области, провести урок для отсутствующих детей, которые визуально будут находиться в

классе. А существующие сегодня специальные программы дистанционного обучения позволяют проводить не только уроки, но и полноценные лабораторные занятия. Такие программы обладают возможностью полностью руководить уроком: наблюдать за поведением каждого ребенка, выдавать индивидуальные задания, контролировать их выполнение, осуществлять коррекцию действий, проводить контроль знаний с моментальной обработкой. Множество таких систем, активно использующихся сегодня в вузах, могут найти применение и в школе.

Использование современных средств представления учебной информации. Когда сегодня мы говорим о компьютерных средствах презентации информации, то в первую очередь имеем в виду приложение MS PowerPoint, которое является хотя и эффективным, но далеко не единственным средством создания презентаций. Учащиеся при работе с ним используют не более 20% от всех возможностей программы. Но сегодня уже нельзя ограничиваться статичными презентациями. Интересным и доступным для школ ресурсом способна стать программа создания динамических презентаций Prezi (<http://prezi.com>) или SlideRocket (<http://sliderocket.com>), расширяющих диапазон потенциала наглядных средств обучения.

Более сложной в плане разработки, но весьма эффективной может являться технология создания интерактивной инфографики. Яркими примерами могут быть образовательные анимации, например, анимация на сайте <http://history.com/civil-war-150>, посвященная 150-летию юбилею гражданской войны в США, или интерактивные образовательные игры ([http:// history.com/games](http://history.com/games)). В основе данных приложений лежит технология flash-анимации, которая на базовом уровне не сложна для освоения.

Хорошее применение интерактивная инфографика нашла бы, в частности, в курсе биологии. Представим себе программу для изучения строения организма человека, в которой наведением курсора на отдельную часть тела ученик будет в всплывающем окне получать всю основную учебную информацию о таковой; программу, в которой он сможет, вскрывая кожный покров, «проникнуть» в отдельные органы, рассматривать их внутреннее строение, наглядно видеть связи между различными системами организма; программу, которая показывает образование и движение эритроци-

тов, происхождение нервного импульса, механизм работы суставов рук и многое другое. При желании педагога впоследствии инфографика может вылиться в электронный учебник, преимущества которого и эффективность усвоения материала при его использовании очевидны.

Нам видятся перспективными два направления внедрения таких технологий. Первый – это использование целенаправленно разрабатываемых специалистами интерактивных инфографических ресурсов по основным образовательным программам, а на более простом уровне – разрабатываемых самими педагогами; второй – обучение детей созданию таких элементарных презентаций на уроках информатики и работа с ними в рамках изучения других дисциплин.

Внедрение систем комплексного управления учебным процессом. Так называемые learning management systems (LMS), разработка которых активно ведется многими компаниями, позволяют автоматизировать процесс обучения. Не вдаваясь в тонкости их структурной организации, отметим наиболее значимые особенности таких систем: возможность интеграции всех учебных материалов (учебников и фонда библиотеки, расписания, учебных программ, тетрадей и дневников и др. элементов) в единую информационную систему, доступ в которую имеет каждый из субъектов образовательного процесса. Существующие сегодня системы позволяют управлять процессом образования, но не полностью включают в данные процессы его потребителей. В идеальной LMS каждый субъект должен иметь и возможность и необходимость участвовать в активном преобразовании и создании информации. Элементами такой системы должны быть, помимо электронного расписания и дневника, электронные учебники, рабочие тетради, средства контроля и оценивания, интегрированные средства учебной коммуникации.

Рамки статьи не позволяют нам раскрыть все существующие сегодня компьютерные технологии, способствующие повышению качества образования в информационной среде. Мы рассмотрели лишь те из них, которые находятся, на наш взгляд, «на поверхности» процессов информатизации жизни современного ребенка. Естественно, можно и необходимо говорить о возможностях использования мобильных устройств связи, которые есть у каждо-

го ребенка, в плане создания учебного видео, электронных учебных заданий или тестов; использования интернет-викторин в учебном процессе и многих других способов активизации учебной и исследовательской деятельности детей.

Рассмотренные нами технологии позволяют школе отвечать вызовам современного общества, идти в ногу со временем, делать акцент на практической ориентации получаемого образования, модернизировать методы и формы обучения, удовлетворять интересы ребёнка и, в конечном счёте, повышать качество образования. Постепенно от перечисленных технологических средств следует переходить к более сложным полноценным технологиям, к созданию новых систем обучения, отличных от существующих по структуре и содержанию.

Библиографический список

1. Глоссарий федерального государственного образовательного стандарта второго поколения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog>.

К.С. Жиганова

УДК 37.013

Метод релаксации на музыкальных занятиях как средство формирования мотивации здорового образа жизни обучающихся

Уникальными возможностями, неисчерпаемым потенциалом воздействия на эмоциональную, мотивационно-поведенческую, когнитивную сферы личности ребенка обладает музыкальное искусство. В общеобразовательной школе встреча ребенка с этим искусством происходит на уроках музыки.

Учебные занятия по музыке носят развивающий, воспитывающий характер, предполагают, прежде всего, воспитание общей и музыкальной культуры, развитие творческих способностей и на этой основе – формирование социальной компетентности и других социально-значимых качеств личности.

Если посмотреть на урок музыки не как на предмет, кото-

рый надо изучать, а как на урок жизни, основанный на реальных событиях, историях из жизни людей, то тогда открываются те самые неисчерпаемые возможности воздействия на личность ребенка, которые могут выступать средством оздоровления и формирования мотивации у школьников вести здоровый образ жизни. На первый взгляд кажется, что уроки музыки не призваны решать задачи оздоровления школьников, чем призваны заниматься другие школьные предметы, например, физическая культура. На самом деле цели и функции уроков музыки предполагают формирование общей культуры личности, в том числе культуры здоровья и здорового образа жизни.

Каким образом реализовать здоровьесберегающий потенциал, заложенный в школьном уроке музыки?

Условием формирования мотивации здорового образа жизни школьников является включение в уроки музыки здоровьесформирующих методов, приемов, упражнений, основанных на элементах музыкотерапии, ритмотерапии, вокалотерапии, кинезитерапии, имаготерапии. При этом влияние на мотивацию предполагает осуществление действий по следующему механизму:

- музыкальное воздействие на ребенка;
- рефлексивное осмысление (рефлексивная оценка ребенком этого воздействия);
- оптимистическая стратегия будущего (помощь в определении задач и конкретных действий по сохранению и укреплению своего здоровья).

Данный механизм предполагает сочетание психотерапевтического воздействия на сущностные сферы ребенка в сочетании со стимулированием рефлексивного отношения к своему здоровью, осуществляемое в процессе постижения музыкального произведения.

Методы музыкотерапии, адаптированные для применения в общеобразовательной школе, основанные на музыкальном материале школьной программы, могут оказывать влияние на формирование мотивации здорового образа жизни. Каждый из этих методов имеет свои особенности и может реализовываться как самостоятельно, так и в комплексе с другими методами.

Метод релаксации (расслабление, снятие мышечного и психоэмоционального напряжения) хорошо интегрируется со слу-

шательской деятельностью на уроке музыки и способствует снижению нервно-психического напряжения, регулирует эмоциональное состояние. Под воздействием специально подобранной музыки снимается мышечное и эмоциональное напряжение, восстанавливаются физические и эмоциональные силы.

Постоянное применение данного метода позволяет детям научиться некоторым приемам расслабления, или сосредоточения, дети учатся анализировать свое состояние с помощью учителя, подбирают «свою» музыку для релаксации. Важно то, что, овладев данным методом на уроках музыки в школе, дети могут самостоятельно регулировать свое психоэмоциональное состояние в стрессовых или конфликтных ситуациях вне школы, снять накопившееся утомление с помощью музыки, на основе полученных знаний, приобретенных навыков расслабления, воспользоваться составленным самим ребенком индивидуальным музыкальным каталогом «Расслабление», «Отдых». Усвоенные знания о возможности регулировать свое эмоциональное состояние с помощью музыки позволяет школьникам расширить арсенал способов первой помощи самому себе в стрессовых ситуациях.

Результатом освоения школьниками технологии расслабления может быть формирование релаксационной культуры и умения составить музыкальную «аптечку» (индивидуальных каталогов-дисков, состоящих из классических музыкальных произведений для прослушивания дома). Цель приобретает самостоятельное значение и переходит в мотив. Такое побуждение деятельности является особенно сильным, и поэтому его необходимо учитывать в процессе формирования мотивов здорового образа жизни. Хорошо, если школьники научатся составлять свои собственные каталоги-аптечки на основе опыта, приобретенного на уроках музыки, с учетом их предпочтений, в соответствии со своими индивидуальными особенностями и потребностями. Так, учащимся, которые нуждаются в эмоциональной и энергетической подпитке, можно предложить составить каталоги с примерным названием «Хорошее настроение»; тем, кто подвержен излишней тревожности, - каталоги под названием «Успокоение», «Утешение» и др.; тем, кто испытывает проблемы со сном, - «Сладкий сон», для легкого и приятного пробуждения - «Доброе утро» и т.д.

Данный метод является доступным, интересным и привлекательным для школьников, он помогает разнообразить деятельность на уроках музыки. Но главное его достоинство - его здоровьесберегающий, здоровьеформирующий потенциал. Релаксация, как правило, реализует седативную функцию музыки, помогает и учит расслабиться, снять излишнее напряжение, что, в свою очередь, оказывает влияние на психоэмоциональное состояние ребенка. Именно с эмоциональным благополучием ребенка связаны его самооценка, отношение к окружающему миру, людям, событиям, к определению мира ценностей и себя в нем. Формирование мотивации, стимулирование действий, направленных на здоровый образ жизни школьников, происходит также через воздействие на эмоциональную сферу, поскольку эмоции преимущественно связаны с удовлетворением потребностей.

Е.С. Жильцова

УДК 376

Психофизиологические особенности детей, проживающих в замещающих семьях

Усыновить ребенка и родить его – одно и то же? Многие приемные родители задаются этим вопросом. Неудивительно, что приемные родители сравнивают усыновление с биологическим отцовством и материнством – радость ожидания и появления ребенка одинакова в обоих случаях. В то же время существует довольно большое различие между усыновлением ребенка и его рождением. Приемные родители часто лишены опыта, связанного с беременностью и рождением, и не передают ребенку свою генетическую наследственность. Вероятно, именно понимание и признание приемными родителями различия между этими двумя формами построения семьи и означает, что им становится легче говорить о появлении ребенка в семье и его прошлом. Исследования и опыт показывают, что подобное открытое отношение к усыновлению дает приемному ребенку наилучшие предпосылки для последующего положительного развития и становится основой для подлинной эмоциональной близости родителя и ребенка. И дело не в том, что

усыновление ребенка – менее глубокое переживание в жизни, чем рождение. Просто это иное переживание, которое само по себе так же сильно.

Рассмотрение вопроса об особенностях детей, подлежащих устройству в принимающие семьи, стоит начать с уровня психофизиологии. Особенности ребенка, которого берут из детского дома, будут определяться тем, сколько и какие критические периоды он смог пройти без потерь. Именно поэтому дети, которые хоть какое-то время были в семье (пусть не совсем благополучной), имеют больше перспектив достичь результатов в будущем, чем дети, сразу же после рождения оказавшиеся на государственном обеспечении [1, с.134].

Импринтинг

Многие критические периоды начинаются сразу после рождения, однако делятся они на разные промежутки времени. Самый первый для ребенка критический период, который проходит ребенок после рождения, – импринтинг – английское слово, означающее «запечатлевание». Русское слово «запечатлевание» подразумевает множество вещей, которые человек запоминает. Импринтинг – фиксированный термин, под которым подразумевают только один вид запечатлевания – запечатлевание образа родителя. Долгое время полагали, что этот механизм существует лишь у животных. Но с начала 90-х годов XX в. все больше исследователей стали утверждать, что он свойствен и человеку. Современные исследования, касающиеся детей грудного возраста, показывают, что уже сразу после рождения младенец может начать поиски контакта и попытки привязаться к тем, кто о нем заботится [3, с.40].

Точно так же он воспринимает и запах. Следовательно, образ родителя – это не зрительный образ конкретного человека, а комплекс ощущений запаха и вкуса, а также некоторого перемещения в пространстве, когда родитель берет ребенка на руки. Теперь именно этот комплекс станет значимым, а ребенок будет активно искать (в меру своих возможностей) в окружающем все, похожее на него.

Теория привязанности была предложена Джоном Боулби (2006), который по заказу Всемирной организации здравоохранения много лет изучал последствия разлуки с родителями

детей после Второй мировой войны [2, с.128]. Сам Боулби полагал, что привязанность – это вид импринтинга, характерный для человека, но который продолжается существенно дольше, обычно первые два года. Между ребенком и ухаживающим за ним взрослым в первые два года формируются тесные отношения. Они строятся на взаимной направленности друг к другу: ребенок активно ищет контакта, а мать эмоционально отвечает на него. Это поведение биологически обусловлено и эволюционно оправданно, поскольку в первые дни после рождения ребенок, согласно биологической программе, заложенной в нем, должен установить контакт с тем, кто будет защищать и оберегать его. Дж. Боулби обнаружил, что ребенок может создавать ограниченное число связей с разными людьми (в пределах 10 связей). Это объясняется тем, что каждая связь требует от него активности и больших энергетических затрат, а ресурс у него небольшой. Если происходит разрыв какой-то связи (например, с матерью), то она не может быть продолжена другим человеком. С другим человеком будет формироваться новая связь, а старая связь должна будет умереть. И этот разрыв ребенок переживает крайне болезненно. И грудным младенцам, и детям старшего возраста трудно осмыслить, почему мама или другой близкий человек вдруг пропали, даже если получаемый ребенком уход и внимание не были особенно хорошими [7, с.9-19]. Если адекватный заместитель не найден (например, потому что работники больницы меняются регулярно), эта утрата в детстве может привести к неспособности создавать значимые отношения с кем-то еще в будущем. Те принимающие родители, которые не знают этой информации и не проходили школы принимающих родителей, часто именно при встрече с малой эмоциональной отдачей ребенка начинают сомневаться в правильности своего решения или выбора. Скорее они будут считать, что это генетические особенности данного ребенка, чем результат особенностей его развития. Упорство в обучении ребенка навыкам общения, основанное на постоянном поощрении, постепенно будет давать свои результаты [4, с.30].

Депривация

Недостаточная стимуляция извне, невозможность устанавливать контакт со значимыми взрослыми являются частью такого общего понятия, как «депривация». Дети, лишенные роди-

тельского попечения, менее инициативны, не умеют играть с предметами, общаться. Вместо активного освоения мира они предпочитают пассивное созерцание и наблюдение за действиями взрослого [6, с.496].

Измененное отношение к себе

Представление о себе у ребенка складывается из тех реакций, которые близкие проявляют в ответ на его действия. У детей, оставленных в детском доме, не только формируется отторгаемое «Я» и низкая самооценка, но часто возникает настоящая агрессия на позитивное принятие их другими людьми, поскольку они просто не знают, что делать, если тебя принимают. Принимающие родители не должны наказывать детей за агрессию на доброе действие. Негативные реакции принимающих родителей только утверждают таких детей в мысли, что весь мир направлен против них. Другой особенностью измененного отношения к себе у приемного ребенка будет затруднение в понимании собственного личного пространства и личного пространства других людей [8, с.29-38].

Бедность эмоциональной сферы

У большинства детей из детских домов эмоции грубы и относятся преимущественно к негативной сфере. При ограниченном опыте переживания эти эмоции могут быть крайне интенсивными, причем ребенок не умеет управлять ими. У детей-сирот наблюдается отсутствие эмпатии, отчужденность, обособленность, что мешает строить полноценное интимно-личностное общение с другими и продуцирует в дальнейшем дефицит любви, тепла в отношении уже к своим детям.

Выученная беспомощность

Дети в детских домах неизбежно «обучаются» выученной беспомощности, потому что поведение окружающих по отношению к ним не определяется их собственными действиями. Плач, протест или иной вид поведения ребенка в семье меняет поведение его родственников. Но действия «ничьих» детей никогда не меняют быт государственных учреждений. Именно поэтому у большинства из них легко обнаруживается инфантильное поведение, отсутствие инициативы и самостоятельного стремления к изменению окружающей среды. У детей из детских учреждений преобладает зависимое, реактивное поведение. Принимающие ро-

дители должны быть готовыми к тому, что на первых порах что-то будет выполнено некачественно. Очень важно после предложения сделать то или иное дело спросить у ребенка: «Как ты собираешься это делать?» и вовремя подсказать алгоритм выполнения [8, с.29-38].

Недостаточные навыки общения

Исследования показывают, что дети, находящиеся в ситуации депривации, неуспешны в разрешении конфликтов и со взрослыми, и со сверстниками, они агрессивны, стремятся обвинить окружающих в возникновении конфликта, не способны к конструктивному выходу из конфликтных ситуаций. Попадание ребенка в благоприятную среду должно способствовать сглаживанию последствий неблагоприятного личного опыта и приводить к развитию контактности [8, с.29-38].

Регресс на более ранние стадии развития

Весьма часто дети, согретые теплом принимающей семьи, переходят не на следующую стадию развития, а, наоборот, на более раннюю. Дети, рано лишившиеся родительского попечения, снова обретя семью, пытаются заново и более успешно прожить те этапы жизни, которые они проходили в более неблагоприятных условиях. А потому, обнаружив такой тип поведения, не стоит тревожиться. Нужно набраться терпения и ждать. Чем быстрее возникнет доверие между всеми членами семьи, тем скорее прекратится этот тип поведения [5, с.736].

Библиографический список

1. Базарова, Г.Т., Белолипецкая, Е.Н. Подготовка ребенка к устройству в принимающую семью [Текст]. – М.: Проспект, 2009.- 134 с.
2. Волков, К.Н. Психологи о педагогических проблемах. Книга для учителя [Текст]. - М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
3. Гарифулина, Э.Ш., Герасимова, А.С. Школа принимающих родителей [Текст]. – М.: Проспект, 2010.- 40 с.
4. Жаров, А.А. Устройство ребенка, оставшегося без попечения родителей: как, куда и почему? [Текст]. – М.: Департамент семейной и молодежной политики, 2010. - 30 с.
5. Колесов, Д.В. Введение в общую психологию [Текст]. - М.: МОДЭК, 2002. – 736 с.

6. Немов, Р.С. Психология. Книга 2 [Текст]. -М.: Просвещение,1995. – 496 с.

7. Николаева, Е.И., Япарова, О.Г. Навстречу ребенку: пособие для принимающих родителей [Текст]. – М.: Детский фонд «Виктория», 2010.- С. 9-19.

8. Рудов, А.Г. Организация сопровождения и помощи принимающим семьям [Текст]. – М.: Департамент семейной и молодежной политики, 2010. - С. 29-38.

Н.В. Зайцева

УДК 37.09

Интерактивное взаимодействие семьи и школы

В начале XXI века российская система образования претерпевает значительные изменения, которые характеризуются мощными инновационными процессами. Непрерывность изменений в образовании предъявляет требования к профессиональному развитию учителя, ориентирует его на инновационную деятельность. В связи с этим важной задачей системы повышения квалификации работников образования становится подготовка учителя начальных классов к инновационной деятельности, результатом которой является готовность учителя к данной деятельности.

Современный учитель, независимо от стажа работы, – это не только тот, кто обучает, это Учитель, который сам постоянно учится, повышает уровень своего методического мастерства, готов к инновациям. Он должен владеть компьютером, активно внедрять и систематически применять информационные и коммуникационные технологии в своей педагогической деятельности. Электронная почта, теле- и видеоконференции, тематические чаты и научные форумы, новостные ленты и доски объявлений, учительские сетевые сообщества и средства виртуальной образовательной среды – все это становится неотъемлемыми инструментами педагогической и научно-исследовательской деятельности современного учителя.

Научить педагога свободно владеть и постоянно исполь-

зовать в работе технологии информации и коммуникации – приоритетная задача в системе повышения квалификации.

Учитель начальных классов, обучающий и воспитывающий младших школьников, наряду с родителями, является очень значимым взрослым для ребенка, поэтому от его умения взаимодействовать с семьей учащегося во многом зависит эффективность формирования личности ученика.

Взаимодействие семьи и школы определяется как процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного и школьного воспитания. Ценностная основа такого взаимодействия – создание условий для успешной самореализации ребенка, его личностного роста, формирования мотивации к учению, сохранения физического и психического здоровья, социальной адаптации. Эффективность воспитания ребенка зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. Такому взаимодействию способствует система «Электронный дневник учащегося», которая позволяет ускорить обмен информацией между участниками образовательного процесса и повышает удобства доступа к этой информации. Электронный дневник учащегося позволяет перевести большую часть оперативной информации, используемой в образовательном процессе, в электронный вид с последующей доставкой до участников системы (родители, учащиеся, преподаватели) посредством сети Интернет и на различные устройства (стационарный компьютер, мобильный телефон, интернет-планшет и т.д.). Электронный дневник представляет собой комплекс средств интерактивного взаимодействия, образующих единую информационную среду для учителей и администрации школы, с одной стороны, и учащихся и их родителей, с другой.

Большинство родителей в наше время очень загружено. С утра до вечера работа, семейные проблемы или просто бытовые неурядицы. На семье лежит ответственность за ребенка, контроль успеваемости, проверка домашней работы, общение с классным руководителем и многое другое. Организовать повседневную работу со школой без дополнительных трат времени позволяет «Электронный дневник». Родители получают возможность оперативно следить за успеваемостью ребенка: за его расписанием занятий, домашними заданиями, оценками, а также общаться онлайн с

учителями и администрацией школы. «Электронный дневник» выполняет функции, которые облегчают и ускоряют деятельность классных руководителей. Ежедневно обновляющееся домашнее задание, отсылка замечаний и пожеланий, просмотр статистики успеваемости, корректировка расписания и выставление оценок ученика, массовая рассылка сообщений - благодаря этим и другим инструментам довести до семьи нужную информацию становится легче. При этом пользователям Электронного дневника совсем не обязательно находиться рядом с рабочим местом. Для работы с Электронным журналом и Электронным дневником требуется компьютер, оборудованный Интернетом, в любом месте: дома, учебном классе, компьютерном классе, любом кафе или ресторане. Учителя подключенных школ уже сейчас отмечают, насколько ускорилась подача информации и обратная связь с семьей ученика.

Развитие личности учащегося требует единства, согласованности действий семьи и школы в процессе его воспитания. Актуальная задача деятельности учителя в современных условиях – обеспечить взаимопользительный союз семьи и школы, в центре внимания которого должны находиться интересы личности ребенка. Электронные журналы и дневники способствуют такому взаимодействию.

Библиографический список

3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Информационные пути – новый этап в развитии образования [Текст] / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Вестник МГОУ. Сер. «Открытое образование». – 2006. - № 2 (Т. 1). – С. 13–22.

4. Ганин, Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е.А.Ганин. – 2003. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>

3. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ (краткая редакция) // Дистанционное образование в СГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.sgu.ru/conc.html>.

4. Новые педагогические и информационные технологии в

системе образования / под ред. Е.С.Полат. – М.: Просвещение, 2000. – 270 с.

5. Хоменко, И. Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 83-88.

Е.Б. Кириченко

УДК 37.091.3

Особенности проектной деятельности студентов в процессе обучения по педагогическим дисциплинам

Обучение студентов в современных условиях требует перехода от «знаниевого» к «компетентностному» подходу, когда целью профессиональной подготовки становится способность молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними задачи. В этом подходе педагогическое проектирование является эффективным средством, способствующим приобретению социального опыта посредством социальных и профессиональных проб.

Педагогическое проектирование – явление многоаспектное. В педагогической литературе оно рассматривается и как методологический принцип, и как педагогическая технология или механизм разработки технологии, и как функция педагога, а также как компонент профессиональной деятельности педагога, связанный с определением путей достижения цели деятельности совместно с учащимися. Мы рассматриваем педагогическое проектирование как специфический вид деятельности, направленный на создание проекта, при этом деятельность педагога осуществляется с учетом личностного смысла, как «смыслообразующая, ценностная, ресурсная культура педагога».

Подготовка студентов к реализации стандартов второго поколения предполагает освоение ими не только технологии проектирования, но и овладение культурой проектирования. Поэтому для того, чтобы профессиональная подготовка обеспечивала желаемый результат, необходимо, чтобы проектирование пронизывало весь процесс обучения, при этом студенты являлись непосредственными участниками всех этапов

педагогического проектирования, то есть стали субъектами проектировочной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта проектировочной деятельности студентов вузов, собственный опыт позволили нам выделить **особенности проектировочной деятельности студентов** в процессе обучения по педагогическим дисциплинам.

Мы уже подчеркнули, что **субъектами** проектирования являются сами студенты. Преподаватель должен создавать условия для формирования у студентов способности успешного решения профессиональных и образовательных задач не только в учебном заведении, но и за пределами образовательной системы. Он занимает позицию тьютора в процессе их профессионального самоопределения, консультанта по вопросам организации проектной деятельности.

Объектами педагогического проектирования выступают педагогическая система, педагогический процесс, педагогические ситуации, педагогические задачи, формы взаимодействия субъектов педагогического процесса, индивидуальный процесс образования.

В процессе обучения студенты могут включаться в **различные виды проектирования**. В зависимости от конечного результата проектирования мы выделили следующие виды проектировочной деятельности студентов:

- проектирование индивидуального образовательного маршрута в рамках изучения педагогики;
- проектирование различных видов деятельности на учебных занятиях;
- проектирование педагогических задач;
- проектирование форм взаимодействия с учащимися;
- проектирование исследовательской работы и др.

Необходимо подчеркнуть, что мы намеренно ограничились теми видами проектировочной деятельности студентов, которые могут реализовываться только в рамках их профессиональной подготовки, не рассматривая те виды проектирования, в которые студенты включаются добровольно во внеучебной деятельности.

Остановимся на краткой характеристике каждого вида проектировочной деятельности студентов.

1.Проектирование индивидуального образовательного маршрута. Под «индивидуальным образовательным маршрутом» понимается целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позицию субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем педагогической поддержки профессионального самоопределения и самоорганизации будущего учителя (В.В.Лоренц). Данный вид проектирования необходим для осознания студентами своих возможностей и определения образовательных перспектив. Преподавателю необходимо поставить студента в позицию субъекта выбора для осознания своих образовательных потребностей.

Каждый студент в процессе изучения курса проектирует индивидуальную образовательную программу, в которой отражается его индивидуальное продвижение по курсу. В индивидуальную программу включена цель изучения курса, ожидаемые результаты (освоение профессиональных компетенций), обоснование выбора компетенции, информация об уровне изучения каждой темы, перечень заданий для самостоятельной работы, способы работы на семинарских и практических занятиях, формы отчетности.

2.Проектирование различных видов деятельности на занятиях. Подготовка к практическим и семинарским занятиям предусматривает выбор заданий разной направленности, в зависимости от той компетентности, которой овладевает студент. Это может быть выступление с докладом (презентацией) либо организация какой-либо формы работы: дискуссии, игры, «круглого стола» и др.

3.Проектирование педагогических задач. Педагогическая задача - это основная клеточка педагогического мастерства, решение которой отражает уровень профессионализма. Студенту, будущему учителю, предварительное «теоретическое» решение таких задач необходимо, прежде всего, для формирования педагогического мышления, для выработки стиля и навыков общения в ситуациях, приближенных к школьной практике.

Творческая деятельность педагога предполагает гибкость мышления, способность к прогнозированию, генерированию идей,

рефлексии, стремление к совершенствованию. Опыт решения профессионально-педагогических задач помогает студенту развить навыки профессиональной деятельности, сформировать устойчивую педагогическую позицию как основу профессионализма учителя.

Решение профессиональных педагогических задач в процессе изучения педагогики является неотъемлемой частью профессиональной подготовки. Проектирование задач пронизывает весь учебный процесс. Студенты учатся ставить педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций, осваивают технологию решения педагогических задач, проводят анализ эффективности их решения.

4. Проектирование форм взаимодействия с учащимися.

Практикоориентированность учебного курса по педагогике достигается разными средствами. Одно из эффективных средств, на наш взгляд, - организация лабораторных занятий на базе учебных заведений, так как процесс проектирования завершается непосредственной реализацией проекта. Студенты в совместной деятельности с учащимися под руководством опытных педагогов создают различные виды проектов. Главным в такой деятельности, на наш взгляд, является приобретение опыта педагогического проектирования. Это повышает мотивацию студентов, развивает их профессиональную направленность, обеспечивает наиболее целостное освоение материала, осуществляя прямую взаимосвязь теории с практикой. Необходимо заметить, что типология проектов может быть самой разнообразной в зависимости от интересов и потребностей учащихся, а также возможностей самих студентов.

5. *Проектирование исследовательской работы.* Кроме традиционного курсового проектирования, при изучении педагогики возможна организация исследовательской работы студентов. Индивидуальные и групповые мини-исследования студентов являются эффективным средством развития их профессиональной компетентности. Защита исследовательских проектов может являться также альтернативной формой оценивания результатов обучения.

Мы выделили основные виды проектировочной деятельности студентов в процессе обучения по педагогическим дисциплинам, не рассматривая более частные. Заметим, что в

зависимости от комплекса факторов (содержания педагогической дисциплины, условий организации обучения, количества студентов и их образовательных потребностей, возможностей преподавателя и проч.) проектировочная деятельность студентов может варьироваться, дополняться и приобретать свои специфические особенности. Самым важным показателем эффективности этой деятельности, на наш взгляд, является создание нового (субъективно нового для студентов) продукта.

В заключение отметим, что проектирование обладает значительными ресурсами для развития профессионально значимых качеств студентов. Оно помогает молодому человеку вывести свои образовательные проекты в социальную сферу.

Л.Н. Князькова

УДК 37.02

Сущность образовательной деятельности студентов

Обучение в современной высшей школе постепенно меняет форму организации образовательной деятельности студента. Главной отличительной ее особенностью является ориентированность на индивидуальные особенности студента, его способность к самостоятельной работе. ФГОС ВПО третьего поколения акцентируют внимание на переходе от навыко-знаниевой модели обучения к деятельностной, что предусматривает особое построение учебных занятий, выделение большего времени для практической деятельности, проблемность обучения, вариативность заданий, использование современных образовательных технологий и новых форм оценивания результатов деятельности студента, проектирование индивидуальных образовательных планов и программ.

С точки зрения современных подходов к организации образовательного процесса в вузе (деятельностный, компетентностный, субъектно-ориентированный и т.п.) можно выделить как особый вид деятельности – образовательную. Определяя содержание данного вида деятельности, необходимо проанализировать понятие «деятельность» и «образование».

Психологическая теория деятельности развивалась в рабо-

тах А.В. Брушлинского, Л. С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Деятельностный подход в психологии заложил основы понимания деятельности как процесса, в ходе которого происходят качественные изменения психики человека [3].

Рассматривая категорию «деятельность», А.Н. Леонтьев определяет ее как систему, имеющую свое строение, свое развитие [3]. Помимо цели как системообразующего и управляющего компонента, в структуру деятельности входят: 1) потребность, порождающая деятельность, 2) предмет деятельности, 3) средства деятельности, 4) способ и характер действий, определяемые целью, 5) результат.

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С.Л. Рубинштейн). Основными характеристиками деятельности являются ее предметность и субъектность.

Анализ литературы показал, что образование как деятельность рассматривается узко: в основном как образовательная деятельность учебных заведений; не делаются необходимые акценты на образовательную деятельность самого обучающегося, не заостряется внимание на ее сущности, составляющих и критериях эффективности.

В традиционном понимании «образование» определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государственных образовательных уровней — цензов» [2]. «Образование», по словарю В.И. Даля, происходит от глаголов «образовать, образовывать», которые, в свою очередь, восходят к глаголу «образить». Образование (ума и нрава, по Далю), таким образом, «есть целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика растущему человеку» [1]. Его сутью является передача знания от учителя обучающемуся. С этой точки зрения образование акцентирует внимание на деятельности педагога. Хотя во всех учебниках говорится, что обучающийся — это субъект образовательного процесса (а не объект), образовательную деятельность можно рас-

сма­три­вать как про­цесс по­стро­е­ния соб­ствен­ной об­ра­зо­ва­тель­ной траек­то­рии, ко­то­рый вклю­ча­ет в себя уче­ние, вос­пи­та­ние и раз­ви­тие субъ­ек­том са­мо­го себя. А.М. Но­ви­ков рас­сма­три­ва­ет об­ра­зо­ва­тель­ную де­я­тель­ность как «раз­ви­тие жиз­нен­но­го опы­та че­ло­ве­ка» [4, с.25]. По А.М. Но­ви­ко­ву, об­ра­зо­ва­тель­ная де­я­тель­ность мо­жет осу­ществ­лять­ся:

- в об­ра­зо­ва­тель­ном уч­ре­жде­нии - в клас­се, аудито­рии (ла­бо­ра­то­рии, ка­бинете, мас­тер­ской и т.д.);

- в дру­гих мес­тах – в би­блио­те­ке, в му­зее, на экс­кур­сии и т.п.;

- дома, как де­я­тель­ность обу­чаю­ще­го­ся, ор­га­ни­зу­е­мая им со­вмес­тно с пе­да­го­гом и на­прав­лен­ная на соз­да­ние ин­ди­ви­ду­аль­но­го об­ра­зо­ва­тель­но­го ре­зуль­та­та [4].

Мы рас­сма­три­ва­ем об­ра­зо­ва­тель­ную де­я­тель­ность сту­ден­та в со­во­куп­но­сти всех ее форм. Сле­до­ва­тель­но, не­об­хо­ди­мо оп­ре­де­лить роль и мес­то пе­да­го­га в дан­ном ви­де де­я­тель­но­сти. Пе­да­го­г (пре­по­да­ва­тель) здесь вы­пол­ня­ет де­я­тель­ность со­про­во­жде­ния, т.е. соз­да­ет ус­ло­вия для са­мо­оп­ре­де­ле­ния, са­мо­раз­ви­тия, са­мо­ре­а­ли­за­ции сту­ден­та в об­ра­зо­ва­тель­ной де­я­тель­но­сти, ока­зы­ва­ет, при не­об­хо­ди­мо­сти, по­мощь и под­дер­жку в дан­ном про­цессе.

Спе­ци­фичес­ки­ми осо­бен­но­стя­ми об­ра­зо­ва­тель­ной де­я­тель­но­сти сту­ден­та яв­ля­ют­ся [4]:

1. субъ­ек­тно­сть, ка­че­ство ин­ди­ви­ду­аль­но­сти сту­ден­та, вы­ра­жен­ное в спо­соб­но­сти быть твор­цом сво­е­го бу­ду­ще­го, оп­ре­де­лять це­ли де­я­тель­но­сти и быть от­вет­ствен­ным за сде­лан­ный вы­бор и его ре­зуль­та­т, пре­об­ра­зо­вы­вать себя;

2. соз­на­тель­ная на­прав­лен­ность на дос­ти­же­ние по­став­лен­ных ин­ди­ви­ду­аль­ных об­ра­зо­ва­тель­ных це­лей;

3. са­мо­оп­ре­де­ле­ние, са­мо­раз­ви­тие, са­мо­ре­а­ли­за­ция, са­мо­ан­а­лиз субъ­ек­та де­я­тель­но­сти;

4. в ос­нов­ном прак­ти­че­ский и ин­ди­ви­ду­аль­ный ха­рак­тер де­я­тель­но­сти, что не ис­клю­ча­ет вза­им­о­дей­ствия с дру­ги­ми субъ­ек­та­ми об­ра­зо­ва­тель­но­го про­цесса;

6. са­мо­оцен­ка ре­зуль­та­та де­я­тель­но­сти, ко­то­рый вы­ра­жа­ется в из­ме­не­ния­х, про­ис­хо­дя­щих в про­цессе ее осу­ществ­ле­ния;

7. ре­зуль­та­ты об­ра­зо­ва­тель­ной де­я­тель­но­сти - эле­мен­ты ос­во­ен­но­го опы­та (зна­ния, уме­ния, на­вы­ки, опы­т ре­ше­ния

проблем, опыт творческой деятельности, личностные качества).

Современная система высшего образования России создает предпосылки для индивидуализации образовательного процесса, предоставляя возможность выбора индивидуального пути в образовании и с самого начала ставя студента в позицию субъекта этого выбора. Следовательно, студент должен быть включен во все этапы деятельности: сам ставит цели и реализует их, осуществляет анализ и рефлексию своей деятельности, побуждающую его к ее совершенствованию, изменению себя. Перед преподавателями стоит задача организации такого процесса.

Библиографический список

1. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современное написание [Текст] / В.И. Даль. - М.: Изд-во АСТ, 2008. – 984 с.
2. Закон РФ "Об образовании" от 10.07.1992 N 3266-1.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл; изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.
4. Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.

А.А. Кораблева

УДК 37.013

Инструментальный характер толерантности как личностно- значимой ценности

Толерантность - это основа социально-нравственной деятельности субъекта, гармонизирующая его отношения с представителями общества на всех уровнях организации жизнедеятельности. Следовательно, толерантность возможно рассматривать как личностно значимую ценность. В этой связи предполагаем, что толерантность, обретая личностно значимый смысл, становится для личности инструментальной ценностью.

В соответствии с теорией ценностей М. Рокича выделяют

© А.А. Кораблева, 2012

терминальные ценности- цели и инструментальные ценности – средства. В список последних ученым отнесена и терпимость, умение прощать другим их ошибки и заблуждения.

Мы считаем, что толерантность обладает более активной окраской и предполагает не только понятие другого, но и конструктивное взаимодействие с ним. Все это превращает толерантность в идеальный способ достижения целей жизнедеятельности.

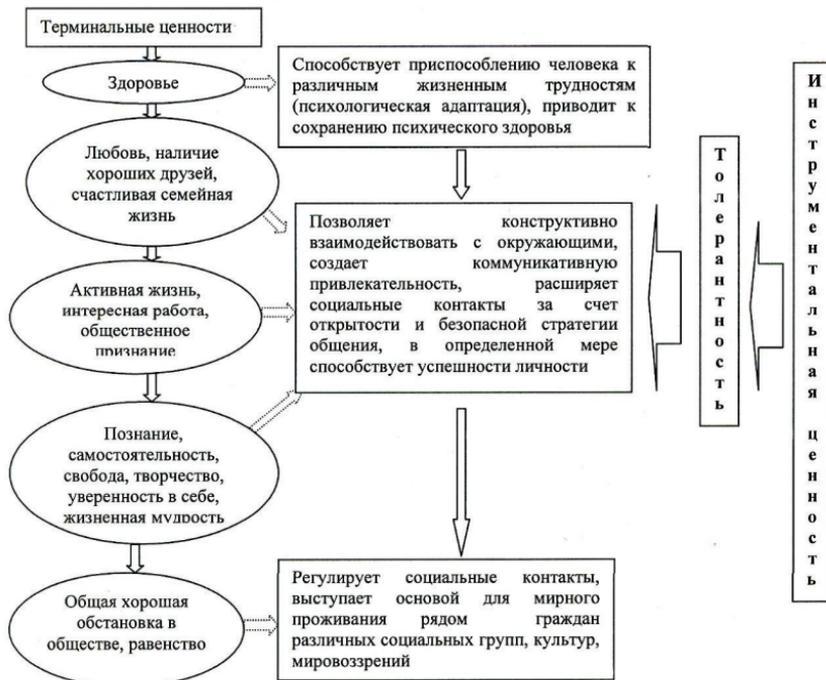
Однако толерантность в силу своей полиаспектности и сложной психологической природы выделяется на фоне других инструментальных ценностей и может быть использована как универсальный способ достижения практически любой терминальной ценности. Для доказательства данного утверждения нами сделана попытка определить, в чем проявляется влияние толерантности как инструментальной ценности на процесс достижения ценностей – целей. При этом терминальные ценности в соответствии с подходом М. Рокича объединены в примерно близкие по содержанию и по значимости для человека группы [см. схему 1].

Таким образом, толерантность способствует не только мирному сосуществованию различных субъектов действительности, но и успешному самоутверждению личности, самореализации человека в обществе. В этом случае она обретает личностно значимый смысл в процессах самостоятельного освоения социального опыта и воспитания, является результатом интериоризации (*преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности*) и экстериоризации (*преобразование внутренних структур психики в определенное поведение*). В данном контексте процесс воспитания становится процессом целенаправленного формирования толерантности в системе ценностей личности.

Все сказанное позволяет определить **толерантность как интегративное качество личности, отражающее 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).**

Толерантность как инструментальная ценность в процессе достижения ценностей-целей

Роль толерантности как инструментальной ценности в процессе достижения ценностей-целей



Под активной нравственной позицией понимаются нравственные взгляды, представления личности о толерантности как о ценности, реализуемые и отстаиваемые личностью в референтных группах. Готовность к конструктивному взаимодействию, прежде всего к сотрудничеству и диалогу, предполагает систему установок, знаний, умений, социальных качеств (ответственность, справедливость, доброжелательность и др.), позволяющих организовать социальные контакты на принципах партнерства и ненасилия. В соответствии с этим толерантность отражает различного рода мотивы, установки, убеждения, направленные на осознание определенной стратегии и тактики поведения, общения, их осуществле-

ние, оценку предполагаемых трудностей и анализ происходящего взаимодействия.

Мы склонны считать, что толерантность обуславливает социально одобряемое поведение и активную позицию личности в деятельности по:

- познанию (определенный прирост знаний) и пониманию (по мнению Д.А. Леонтьева, главная составляющая рефлексивного сознания и мышления, лежащих в основании принятия) позиций другого и позиций своего «Я»;

- признанию, принятию и выражению определенного отношения (в рамках позитивного общения) к данным позициям;

- взаимодействию с другим при сохранении собственной автономизации (быть с другим, но сохранять свое «Я») и автономизации другого;

- анализу результатов взаимодействия с другой культурой.

Таким образом, толерантность как личностно значимая ценность представляет собой внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир на конструктивное взаимодействие с представителями социума, имеющими существенные отличия от самого субъекта, и, сохраняя все характеристики социальной ценности, приобретает ряд дополнительных характеристик:

- 1) представляет результат интериоризации идей толерантности в систему личностно значимых ценностей личности;

- 2) является личностным ориентиром деятельности человека в условиях взаимодействия с другими представителями социума [1;3;6];

- 3) предполагает развитие социальных качеств личности, безусловное принятие личностью различий, способность к сотрудничеству и диалог;

- 4) опирается на потребности личности в безопасном общении с социумом, в свободной самореализации в обществе и выполняет психологическую, воспитательную, социально-коммуникативную, креативную, фелицитологическую функции.

Из вышесказанного следует, что:

- толерантность как личностно- значимая ценность может быть рассмотрена на уровне сознания и поведения личности;

- толерантность предстает как практический «инструмент» взаимодействия личности с миром, гуманистический ориентир деятельности человека.

Библиографический список

1. Безюлева, Г. В., Шеламова, Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение [Текст]: учебное пособие / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова.– М.: Вербум, 2003. – 168 с.
2. Бондырева, С. К., Колесов, Д. В. Толерантность (введение в проблему) [Текст] / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов.– М.: Изд-во Московский психолого–педагогический институт; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003. –240 с.
3. Золотухин, В. М. Две концепции толерантности [Текст] / В. М. Золотухин.– Кемерово: КГТУ, 1999. –140 с.
4. Мубинова, З. Ф. Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы [Текст]: монография / З. Ф Мубинова. –Уфа: БГУ, 2000.– 136 с.
5. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В., Ковальчук, М. А. Воспитание толерантности у школьников[Текст]: методические рекомендации / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Ярославль: Академия, 2003. – 192 с.
6. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования [Текст]: монография / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. В. Селезнева и др. – М: Изд-во ГАГС, 2003.– 197 с.

Е.В. Малышева

УДК 37.013

Характеристика типов семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Современная семья представляет собой сложную по структуре и достаточно устойчивую систему, которая создает специфическую атмосферу жизнедеятельности людей, формирует нормы взаимоотношений и поведения растущего человека. Конструируя определенный социально-психологический климат

жизни ребенка, семья во многом определяет развитие его личности в настоящем и будущем. Как фактор социализации семья занимает значительно более высокий ранг, чем специальное дошкольное учреждение или другие социальные институты формирования личности.

Особое положение занимают семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии. По данным научного Центра здоровья детей РАМН, число детей, нуждающихся в помощи специалистов, уже в дошкольном возрасте варьирует от 25% до 40%, а 85% детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья. Таким детям необходимо обучаться и воспитываться в специальных условиях, включая и создание адекватной микросоциальной среды в семье [2, с. 6].

Семья ребенка с отклонениями в развитии - это целостный, социальный организм, развивающийся по единым с другими семьями законам общественного развития. Для нашего исследования представляет интерес типология семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Н.М. Борозинец и Е.В. Евмененко по типам внутрисемейных отношений и стилям семейного воспитания дифференцируют семьи, имеющие детей с отклонениями развития, на четыре группы [2, с. 8].

Первая группа с выраженным стилем воспитания – гиперопека. Родители имеют неадекватные представления о потенциальных возможностях своего ребёнка, у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряжённости. Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребёнку, мелочной регламентацией образа жизни семьи в зависимости от самочувствия ребёнка, ограничением от социальных контактов. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей матерей-одиночек.

Вторая группа характеризуется стилем воспитания – гипопротекцией, снижением эмоциональных контактов родителей с ребёнком, проекцией на ребёнка со стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. Родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребёнка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаясь компенсировать собственный психический дискомфорт за счёт эмоцио-

нального отвержения ребёнка. Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из неё, который избирает семья.

Третья группа характеризуется стилем сотрудничества – конструктивная и гибкая форма взаимовыгодных отношений родителей и ребёнка в совместной деятельности. Как образ жизни такой стиль возникает при вере родителей в успех своего ребёнка и сильные стороны его природы. Они оказывают необходимую помощь, развивают самостоятельность ребёнка в процессе становления особых способов его взаимодействия с окружающим миром.

Четвёртая группа – репрессивный стиль семейного общения, который характеризуется родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию, проявляющуюся в пессимистическом взгляде на будущее ребёнка, в постоянном ограничении его прав, в жестоких родительских предписаниях, неисполнение которых наказывается. В этих семьях от ребёнка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, не учитывая при этом его двигательных, психических и интеллектуальных возможностей. За отказ от выполнения этих требований нередко прибегают к физическим наказаниям.

Проанализировав основные особенности семейного воспитания ребенка с проблемами в развитии, мы отметили, что родители детей с ограниченными возможностями здоровья испытывают отрицательные чувства: гнев, горе, вину, которые мешают любить ребенка таким, какой он есть. Именно эти чувства родителей тормозят построение гармоничных взаимоотношений с ребенком. Нереализованные надежды, ожидания и цели подпитывают эти негативные чувства. Стремление семьи изолироваться от общества ухудшает взаимоотношения родителя и ребенка, наносит вред его воспитанию и способствует его дезадаптации. Чаще всего родители используют дисгармоничные стили семейного воспитания, тем самым усугубляют проблемы в развитии ребенка и способствуют его невротизации.

Среди родителей детей с проблемами в развитии преобладают психосоматические родители, родители невротического и авторитарного типов.

У родителей психосоматического типа наблюдается внутреннее субъективно-индивидуальное переживание проблемы, что

является первопричиной особой ранимости их психосоматической сферы.

У родителей невротического типа наблюдается повышенная тревожность, различные страхи, депрессия. Родители, подчиняясь сложившимся обстоятельствам, проявляют педагогическую некомпетентность, воспитательную неумелость, а в отдельных случаях – отторжение самого ребенка.

У родителей авторитарного типа присутствует активная жизненная позиция, они стремятся руководствоваться своими собственными убеждениями и мнениями. Одна категория родителей этого типа может, узнав о проблеме ребенка, отказаться от него, другая (преобладающая) – проявляет стойкое желание найти выход из проблемы как для себя, так и для ребенка. При принятии ребенка таким родителям свойственно стремление преодолевать проблемы, возникающие у ребенка, и облегчить его участь. Отрицательные свойства данного типа родителей заключаются в неумении сдерживать гнев и раздражение; отсутствие контроля над собственными поступками, склонность к ссорам и скандалам [1, с. 56-57].

Все семьи, воспитывающие детей с нарушениями психофизического развития, характеризуются определенными признаками:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка (это можно обозначить как нарушение временной перспективы);

- личные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и как следствие вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность;

- семейные взаимоотношения нарушаются и искажаются;

- социальный статус семьи снижается - возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении; родители стараются скрыть факт нарушения психического развития у ребенка и наблюдения его психиатром от друзей и знакомых, соответственно круг вне семейного функционирования сужается;

- «особый психологический конфликт» (Ч. Шефер, Л. Кэри, 2000) возникает в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка [3, с. 40].

Работа педагога-дефектолога с семьей – это важное направление в системе медико–социального и психолого–педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Знание типа семейного воспитания, особенностей семьи является основой успешной профессиональной деятельности педагога-дефектолога.

Библиографический список

1. Алексеева, Е.Е. Психологические особенности семейного воспитания ребенка с проблемами в развитии [Текст] // Дошкольная педагогика. – 2010. - № 4. – С. 56-57.
2. В семье воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : методическое пособие для родителей. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. - 92 с.
3. Корельская, Н.Г. «Особенная» семья - «особенный» ребенок: книга для родителей детей с отклонениями в развитии [Текст]. - М.: Изд-во «Советский спорт», 2003. - 232 с.

Н. С. Минеев

УДК 37.09

Электронный учебник в условиях современного образования

Система высшего образования в России переживает период глубоких, фундаментальных перемен, которые невозможны без широкого внедрения в учебный и управленческий процесс современных информационных технологий [7, с.10]. В условиях всеобщей мобильности и информатизации традиционное классическое обучение стало все менее отвечать современным потребностям общества.

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), позволяющих осуществлять образовательную деятельность дистанционно, непрерывно и индивидуально, а также способству-

ющих развитию самостоятельной, поисковой, научно-исследовательской деятельности студентов, повышению их профессионального интереса.

Анализ содержания результатов исследований, посвященных проблеме использования электронных учебников в учебно-воспитательном процессе, позволяет сделать вывод об отсутствии общих концепций, которые позволяли бы в единой системе понятий охватить и представить множество фактов, накопленных в практике обучения и воспитания. В педагогической науке, и особенно в практике отечественного преподавания, наблюдается недооценка возможностей компьютерных средств обучения, в том числе и электронных учебников. Связано это, прежде всего, со сложностью и недостаточной разработанностью в теории самого понятия электронный учебник как дидактического средства.

Многие столетия учебник является одним из средств конструирования среды учебного процесса. Так, В.П. Беспалько пишет: «Ян Коменский еще не решается полностью отделить книгу от учителя и рассматривает ее лишь как мощный инструмент в его руках, а не как автономное средство ведения учебного процесса» [2. С. 44]. Учебники и учебные пособия были и остаются основными средствами трансляции знаний, стереотипных умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-оценочной деятельности. Поэтому от качества учебников в значительной мере зависит качество образования, как общего, так и профессионального.

Термин «электронный учебник» в последнее время прочно вошел в наш лексикон. При этом каждый упоминающий о нем вкладывает в термин свою трактовку:

- программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий возможность студенту самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебной курс или его раздел (В.Н. Агеев, Ю.Г. Древец);

- электронное учебное издание (ЭУИ), содержащее совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото и другой информации, а также печатной документации пользователя (Т. Н. Носкова);

- ЭУИ, содержащее систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивающее творческое и активное овладение студентами и учащимися

знаниями, умениями и навыками в этой области, отличающееся высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения (И.Я. Лернер);

- учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания (Д.Д. Зуев);

- текст, представленный в электронной форме и снабженный разветвленной системой связей, позволяющей мгновенно переходить от одного его фрагмента к другому в соответствии с некоторой иерархией фрагментов (Б.И. Крук, О.Б. Журавлева) и др.

Множество толкований данного термина свидетельствует о том, что интерес к электронному учебнику становится все более значимым.

Не отрицая вышеизложенных вариантов, мы в аспекте нашего исследования предлагаем собственное определение электронного учебника: это обучающий учебный комплекс, соответствующий федеральному образовательному стандарту, учитывающий компетентностный подход, обеспечивающий индивидуализацию образовательной деятельности студентов и профессиональную направленность их подготовки.

Современный электронный учебник – это прежде всего инструмент организации учебной деятельности студентов. Он должен быть ориентирован на технологию поэтапного освоения и углубления знаний. В электронном учебнике следует учитывать методологию самостоятельного освоения знаний [8. С. 75].

В нем должны присутствовать три составляющие: дидактика, психология, методика. Решая первую задачу, электронный учебник излагает фундаментальные знания по предмету (чему учить). Решая вторую задачу, он соответствует психологическим и возрастным особенностям обучаемых (они разные у студентов младших и старших курсов). Методически грамотный электронный учебник снабжен таким аппаратом, который позволяет преподавателю организовать разнообразные виды деятельности обучающихся. В одном случае обучаемый может просто пересказывать прочитанный материал, в другом – стать активным участником в

ролевой игре или коллективном диспуте. Смена видов деятельности – чтение текста, работа с документом, работа с иллюстрацией – необходимые средства решения третьей задачи.

Таким образом, в условиях современного образования электронный учебник представляет единство научно-аналитического, дидактического и методического начал. Он дает обучаемому свод базовых знаний по всему кругу рассматриваемой проблематики, утвержденной государственным образовательным стандартом, включает научный и методический аппарат, призванный с помощью задач и упражнений закрепить пройденный материал, творчески усвоить понятия и теории, применить их к решению конкретных жизненных ситуаций.

Библиографический список

1. Агеев, В.Н., Дреус, Ю.Г. Электронные издания учебного назначения. Концепции, создание, использование [Текст] : учеб. пособие / В.Н. Агеев, Ю.Г. Дреус. – М.: МГУП, 2003. - 236 с.

2. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 2008. - 160 с.

3. Зуев, Д.Д. Школьный учебник [Текст] / Д.Д. Зуев. – М., 1999. – 240 с.

4. Крук, Б.И., Журавлева, О.Б. Электронный учебник как средство субъектно-объектного инфовзаимодействия в процессе обучения: проблемы инфовзаимодействия [Текст]. - Новосибирск. - Вып.2. – 2000. – 189 с.

5. Лернер, И.Я. Методологические проблемы дидактической теории построения учебника [Текст] / Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – Ч. 1. – М., 1999. – 197 с.

6. Носкова, Т.Н. Аудиовизуальные технологии в образовании [Текст] / Т.Н. Носкова. – СПб.: СПбГУКИТ, 2004. - 99 с.

7. Равно АВ: Практика мультимедийных инсталляций [Текст] : информ.-аналит. журн. / учредитель. – М: ООО «АВ-Клуб», 2011, №2 (16).

8. Тоискин, В.С., Красильников, В.В. Теоретические основы разработки электронных образовательных изданий (антропологический подход) [Текст] : учеб. пособие / В.С. Тоискин, В.В. Красильников. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – 108 с.

Характеристика коммуникативной компетентности

В российской науке А.В. Хуторской первым начал исследовать сущность понятий компетенция и компетентность. Под компетенцией он понимает «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере». Компетентность с его точки зрения – это «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [10].

Учёные В.В. Нестеров, А.С. Белкин предлагают рассматривать компетенции как «совокупность того, чем человек располагает», а компетентность как «совокупность того, чем он владеет» [5].

А.С. Роботова, В.А. Родионова и И.Г. Шапошникова полагают, что компетентность следует рассматривать в контексте профессиональной деятельности, где она характеризует личные возможности человека и его квалификацию, позволяющие ему принимать решения благодаря имеющимся знаниям и навыкам [7].

Ю.Г. Татур придерживается мнения, что «компетентность выступает в русском языке как качество, характеристика личности, позволяющая ей решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека» [9].

Нам интересно мнение М.А. Чошанова, который считает, что компетентность - это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях». "Формула компетентности", по мнению М.А.Чошанова, может выглядеть следующим образом: компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления [11].

По мнению Ю.Н.Емельянова, в широком смысле компетентность можно трактовать как уровень сформированности общественно-практического опыта субъекта, как уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая по-

зволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе [3].

В рамках исследуемой нами проблемы следует рассмотреть понятие «коммуникативная компетентность», которое впервые было использовано А.А. Бодалевым и трактовалось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [2].

Ю.Н.Емельянов определяет коммуникативную компетентность как ситуативную адаптивность, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения и способность организовывать и управлять «межличностным пространством» в процессе инициативного и активного общения с людьми, а меру коммуникативной компетентности как степень успешности задуманных актов влияния и использования средств, чтобы произвести впечатление на других людей [3].

Г.Д.Бабушкиным коммуникативная компетентность понимается как сложная личностная характеристика, включающая коммуникативные способности и умения, психологические знания, свойства личности (характера, темперамента), психические состояния, проявляющиеся в общении с людьми [1]. В связи с исследуемой проблемой формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов сферы гостеприимства это определение особенно актуально.

М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская характеризуют коммуникативную компетентность специалиста как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе [4].

В словаре по социальной педагогике дается следующее определение: коммуникативная компетентность - ориентированность человека в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды [8].

Необходимо отметить, что данные трактовки даются авторами в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин. Но

следует сказать о возрастающем интересе исследователей к изучению коммуникативной компетентности специалистов других отраслей. Анализ литературы показывает, что практически не изученной остаётся проблема формирования коммуникативной компетентности специалистов сферы гостеприимства в силу того, что данная специальность достаточно недавно вошла в российское образовательное поле.

Эта проблема весьма актуальна, так как в образовательном стандарте третьего поколения среди прочих требований к специалисту отмечается способность эффективно управлять коллективом сотрудников предприятия. Это предполагает знание базовой и специальной лексики, основной терминологии своей специальности, владение навыками устной и письменной речи, умения устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения, обладание рефлексивными способностями, а также постоянное стремление к самоактуализации в коммуникативной деятельности [6].

На данный момент в педагогике нет целостного представления о модели формирования коммуникативной компетентности, которая бы раскрывала сущность общения. Исследование данного феномена нам интересно с позиций необходимости формирования коммуникативной компетенции специалиста сферы гостеприимства и развития полноценной созидающей личности, способной к решению сложных жизненно-важных и профессионально маркированных задач в процессе обучения, а также в реальной жизни.

Библиографический список

1. Бабушкин, Г.Д. Коммуникативная компетентность в управленческой деятельности [Текст] // Экспериментально-прикладная психология. - Омск, 1994. - №1. - С. 7-13.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст]. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”. - Воронеж: НПО “Модек”, 1996.- 256 с.
3. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение[Текст]. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 168 с.
4. Кабардов, М.К., Арцишевская, Е.В. Языковые и коммуникативные способности и компетенция [Текст] // Вопросы

психологии. – 1996. - № 1. - С. 34.

5. Нестеров, В.В., Белкин, А.С. Педагогическая компетентность [Текст]. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 186 с.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. N 33.

7. Роботова, А.С., Родионова, В.А., Шапошникова, И.Г. Профессия – учитель [Текст]. – М.: Академия, 2007.– 224 с.

8. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. - М.: Академия, 2002. - 140 с.

9. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3. - С. 20-26.

10. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: учебное пособие. 2-е издание, перераб. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.

11. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]. - М.: Народное образование, 1997. - № 2. - С. 21-29.

12. Ярыгин, О.Н. Формирование интеллектуальной компетентности студентов ит-специальностей в процессе изучения дискретной математики [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук – Тольятти, 2007. - 24 с.

Н. П. Онегина

УДК 37.04

Построение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся классов интегрированного состава средствами модульной технологии

Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания и достижении нового качества результатов. Особенностью современного этапа развития России является то, что в стране происходят глу-

© Н. П. Онегина, 2012

бокие социально-экономические изменения, затрагивающие все сферы и отрасли деятельности человека. Соответствовать целям опережающего развития – вот тот государственный заказ к сегодняшнему школьному образованию, который изложен Президентом Д.А.Медведевым в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Одной из главных идей модернизации системы образования является обеспечение условий индивидуального развития учащихся.

В процессе физического и психического взросления школьников происходит явное выделение индивидуальных особенностей каждого ребенка, его склонностей, потребностей и интересов, будущих профессиональных ориентиров. К сожалению, как показывает практика, урок в школе остается традиционным с использованием элементов современных технологий. Обучение в общеобразовательном классе, в основном, рассчитано на «среднего» ученика: содержание обучения соответствует требованиям Стандарта, при этом, в лучшем случае, на уроке даются дифференцированные задания на трех уровнях, преобладают фронтальные и групповые формы работы.

Создается ситуация, при которой ребенок с высоким уровнем развития и обучения, обладающий признаками одаренности, не получает образование в соответствии со своими потребностями, так как демонстрируя высокий уровень развития мышления и речи, он откровенно «начинают скучать на уроке». Эти дети требуют особых условий обучения в общеобразовательном классе, начиная от сложности и объема изучаемого материала и заканчивая самим процессом организации учения. Индивидуальный подход к ребенку с признаками одаренности, поиск методов, приемов, средств обучения, развитие самостоятельности этих детей – вот лишь некоторые проблемы, которые приходится решать учителю при организации работы с такими детьми.

В последнее время в общеобразовательных школах увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих рекомендации медико-психолого-педагогической комиссии об обучении по программе VII вида (диагноз F83).

Существует несколько вариантов обучения таких детей:

- обучение в специальных коррекционных классах коррекционных школ,

- обучение в специальных коррекционных классах общеобразовательных школ,
- обучение в интегрированных классах общеобразовательных школ.

На наш взгляд, наиболее гуманным по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья является его интегрирование в общеобразовательный класс, так как оно осуществляется с целью максимально возможной социализации этой категории детей.

В средней школе № 3 г.Гаврилов-Яма обучается 20 детей с ОВЗ, что составляет около 9 % от общего количества обучающихся. По результатам психологического исследования этих школьников отмечено, что у большинства из них зафиксированы неустойчивость и неравномерность внимания, низкая степень концентрации, повышенная отвлекаемость. Они испытывают большие затруднения при запоминании, сохранении и восприятии материала. Мыслительная деятельность характеризуется инертностью, низкой продуктивностью и самостоятельностью, неустойчивостью. У учащихся, как правило, низкий уровень мотивации, недостаточная организованность. Познавательная активность сопровождается нарушением последовательности действий, затруднениями в переключении с одного приема работы на другой, недоразвитием самоконтроля и словесной регуляции действий. Учащиеся с задержкой развития отличаются эмоциональной неустойчивостью, с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость.

В связи с вышесказанным, обучение по единым учебным программам становится неэффективным и ресурсозатратным. Возникает необходимость внутриклассной индивидуализации обучения, которая выступала бы средством обеспечения образовательных потребностей школьников, развития у них ключевых компетенций и личностных сфер.

Проблемам внутриклассной индивидуализации посвящены работы как отечественных педагогов(Ю.К.Бабанского , А.А. Бударного, Е.Я.Голанта , А.А.Кирсанова, Е.С.Рабунского), так и зарубежных(Х.Бабинг, М.Берге(Германия), С.Френе, М.Бертело (Франция), Т.Хузен(Швеция)) и др.

По нашему мнению, оптимальным способом решения проблем внутриклассной индивидуализации является педагогическое проектирование индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки (С.В.Воробьева, Н.А.Лабунская, А.П.Тряпицына, Ю.Ф.Тимофеев). И.С.Якиманская предлагает для каждого ученика создавать индивидуальную образовательную программу, гибко приспособленную к возможностям ребенка, динамике его развития под влиянием обучения [2].

Нами накоплен опыт создания индивидуальных образовательных маршрутов изучения темы в рамках учебного предмета с использованием средств модульного обучения.

Модульная технология известна с 1972 года. В 1974 году в Париже прошла конференция ЮНЕСКО, которая рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования, способных приспособляться к изменяющимся потребностям». Модульное обучение наилучшим образом отвечает этим требованиям, поскольку позволяет строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для конкретного обучающегося, которые, в свою очередь, получают возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной программой в оптимальном для себя темпе. В те годы модульная технология называлась «модульная система», что не противоречит сути, так как система обучения – это упорядоченный набор элементов, а также связей и взаимосвязей между ними. Она базируется на основных принципах: принцип модульности, структуризации содержания обучения на обособленные элементы, динамичности, деятельности, гибкости, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования и паритетности [8, с.43]. Основным средством модульного обучения является модуль.

Разработка индивидуального образовательного маршрута изучения темы в рамках учебного предмета средствами модульной технологии осуществляется в несколько этапов.

1) Психолого-педагогическое изучение личности ребенка. На этом этапе происходит комплексное изучение личности ребенка, составляется индивидуальная психологическая карта. Эту работу проводит педагог-психолог, учитель-педагог, школьный врач.

2) Выработка единых подходов к процессу обучения ребенка. В ходе работы школьного психолого-педагогического консилиума коллегиально разрабатываются рекомендации по обучению конкретного ребенка, которые заносятся в индивидуальный дневник его сопровождения. Первые два этапа являются общешкольными. Индивидуальный дневник сопровождения ребенка ведется классным руководителем и специалистами, доступен каждому учителю.

3) Разработка маршрутов обучения, с последующим выбором учащимся соответствующего маршрута. Мы разработали три основных варианта маршрутов изучения учебного содержания в рамках одной темы:

Маршрут «Лесенка»: учащийся изучает дозированный теоретический материал, выполняет предложенные задания по образцу. Изучение каждого блока материала заканчивается контролем. Начало и окончание изучения темы регламентировано. Отметка ученика складывается как среднее арифметическое за каждый элемент содержания. При таком варианте маршрута учащийся находится под контролем учителя, часто обращается к нему за помощью, учитель руководит и направляет процесс обучения.

Маршрут «Лифт»: учащийся изучает теоретический материал самостоятельно примерно половину учебного времени, отведенного на тему. Изучение заканчивается теоретическим зачетом, сдав который ученик приступает к решению предложенных практических заданий по теме, количество и сложность которых он определяет самостоятельно. Отметка выставляется с учетом результатов теоретического зачета и рейтингового балла за выполнение практических заданий. Учитель при этом выступает в роли консультанта.

Маршрут «Трамплин»: Ученик самостоятельно изучает теоретический материал, выполняет предложенные задания. Темп, режим работы, время окончания изучения темы, количество

заданий для выполнения школьник выбирает самостоятельно. В конце прохождения маршрута он сдает мини-экзамен, при этом экзаменационный билет содержит два теоретических вопроса и три практических задания. Оценка за экзамен считается итоговой за изучение темы. Если у обучающегося остается время в рамках изучаемой темы, он может начать работу по элективному модулю. Задача учителя заключается в сопровождении ребенка.

Как показала практика, учащиеся с высоким уровнем обученности выбирают маршрут «Грамплин», со средним-«Лифт», а с низким (в том числе и дети с ОВЗ) – «Лесенка».

4) Проектирование дидактического инструментария образовательных маршрутов. На этом самом трудоемком для учителя этапе разрабатываются модульные программы изучаемых тем для каждого из трех маршрутов:

- определение комплексных интегрирующих и частных дидактических целей;
- разбивка изучаемых тем на модули;
- структурирование и распределение материала по модулям;
- планирование результатов обучения в виде списков ожидаемых на выходе знаний, умений и ценностных ориентаций;
- выбор адекватных материалу методов, форм, режима и средств обучения;
- конструирование системы заданий, отвечающих требованиям полноты, наличия ключевых знаний, возрастания трудностей, целевой ориентации и целевой достаточности, связности;
- построение системы контроля – текущего и итогового;
- определение наиболее вероятных ошибок учеников, профилактических и коррекционных действий;
- тиражирование модульных программ.

5) Этап корректировки дидактических средств.

Осуществление обучения детей с различными образовательными потребностями в рамках класса интегрированного состава по индивидуальным образовательным маршрутам, разработанным с применением средств модульной технологии, имеет положительные результаты. Так, процент справляемости с итоговыми контрольными работами по химии увеличился с 62 до 95 %, по

биологии с 73 до 100 %, а успешность возросла с 27 до 46 % и с 37 до 62 % соответственно. Увеличилось количество участников и победителей олимпиад и конкурсов. Проведенные исследования по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС»(адаптированный вариант А.М.Прихожан) показали, что количество детей с высокой и явно повышенной тревожностью уменьшилось. Родители в анкетах отмечают, что у детей повысилась учебная мотивация, они с большим интересом изучают предмет, меньше времени затрачивают на выполнение домашних заданий.

Библиографический список

1. Кускова, И.Б. Принципы модульного обучения [Текст] // Компетентность. – 2009. - № 6. - С. 15-17.
2. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст]. – М., - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе [Текст]: методическое пособие // под ред.Л.В.Байбородовой. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2009. - 172 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся [Текст]: учебно-методическое пособие // под ред.Л.В.Байбородовой, Л.Н.Серебренникова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. - 168 с.
5. Третьяков, П.И., Сенновский, И.Б. Технология модульного обучения в школе [Текст]: практико-ориентированная монография / под ред.П.И.Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. - 352 с.
6. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]. – М.: Педагогика, 1990. - 192 с.
7. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение [Текст] // Дефектология. – 1999. - № 1. - С. 41-47.
8. Юцявичене, П. Технологгия и практика модульного обучения [Текст]. – Каунас: Швиеса, 1989. - 43 с.

Исследовательская деятельность студентов СПО в процессе формирования профессиональных знаний

Современное образование характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. Профессиональная направленность студентов готовит их не к будущей карьере научного работника, а прежде всего – специалиста, использующего методы науки в практических целях. Способности человека развиваются в процессе деятельности.

Исследование – планомерное и основанное на использовании методов получения достоверного знания изучение чего-либо неизвестного или известного в недостаточной степени. В современном образовании исследование рассматривается как неотъемлемая часть любой деятельности, как стиль современного человека, который должен быстро решать качественно сложные задачи, уметь видеть и решать проблему, предлагая творческие варианты. Исследование в работах А.С. Обухова можно рассматривать как творческий процесс познания мира и себя. Первейшей составляющей исследовательской деятельности является внутренняя мотивация студента, т. е. выявление значимой для него проблемы в рамках изучаемой темы [2].

А.С. Обухов считает, что в ходе *исследовательской деятельности* должны развиваться специальные способности, определяющие сущность данного вида деятельности: видение проблемы, постановка вопросов, выдвижение гипотезы, формулирование определений понятий, способность классифицировать, наблюдение, овладение навыками проведения экспериментов, умение структурировать материал, формулирование выводов и умозаключений, объяснение, доказательство и защита собственных идей.

Исследовательская деятельность - особый вид деятельности, порождаемый в результате функционирования механизма поисковой активности и строящийся на базе ее исследовательского поведения [3]. Но если поисковая активность предполагает только лишь поиск в условиях неопределенной ситуации, то исследова-

тельная деятельность включает в себя и анализ получаемых результатов, а также оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование и моделирование своих будущих предполагаемых действий.

Исследовательская деятельность может быть научной и учебной. В образовательных учреждениях среднего профессионального образования (СПО) чаще проводится учебно-исследовательская деятельность, чем научная. Поэтому мы в дальнейшем рассмотрим использование учебно-исследовательской деятельности студентами полиграфического колледжа специальности 261701 Полиграфическое производство.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся – это самостоятельная поисковая деятельность, направленная на создание качественно новых ценностей, важных для развития личности и ориентирующая каждого студента на достижение индивидуально-личностных успехов.

По мнению М. Н. Арцева, учебно-исследовательская деятельность, в отличие от научно-исследовательской, своей целью имеет образовательный результат и направлена на обучение студентов, развитие у них исследовательского типа мышления [1]. Первый вид деятельности возможен как во внеучебное время, так и на занятиях при изучении дисциплин.

В условиях образовательного процесса учебно-исследовательская деятельность рассматривается как специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, целью которой является получение новых для учащихся знаний об объекте исследования, формирование новых способов деятельности, исследовательских умений и познавательных мотивов. При этом она характеризуется целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, а её структура соответствует структуре научной деятельности.

В настоящее время среднее профессиональное образование (СПО) перешло на компетентности, которые позволяют оценить соответствие специалиста требованиям рабочего места.

«Компетенция - круг проблем, сфера деятельности, в которой данный человек обладает знанием и опытом...». Определение данного понятия прописано в словаре по профориентации и психологической поддержке.

В Федеральном Государственном образовательном стандарте (ФГОС) СПО третьего поколения [5] выделяют общие (ключевые) и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник-специалист.

По мнению Э. Ф. Зеера, ключевые компетентности включают в себя знания общих принципов организации технологических процессов, естественно-научных основ техники и технологии, умения применять современные орудия труда, средства механизации и автоматизации, использование современной информационной техники и т. д. [6]

Профессиональные компетенции – способности специалиста на основе усвоенных знаний, умений и приобретенного опыта решать типичные профессиональные задачи, преодолевать проблемные производственные ситуации. Обучение, основанное на компетенциях, строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной специальности.

Руководствуясь выше сформулированными понятиями, проследим учебно-исследовательскую деятельность студентов на примере специальности 261701 Полиграфическое производство.

Согласно ФГОС СПО основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) по специальностям включают в себя кроме учебных дисциплин профессиональные модули. *Профессиональный модуль* – часть основной профессиональной образовательной программы, имеющая определённую логическую завершенность по отношению к заданным ФГОС результатам образования и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках каждого из основных видов деятельности. Каждый профессиональный модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере.

ФГОС СПО специальности Полиграфическое производство содержит профессиональный модуль «Участие в разработке технологических процессов в полиграфическом производстве, разработка и оформление технической документации» [8]. В состав профессионального модуля входят несколько междисциплинарных курсов - систем знаний, умений и практического опыта, отобранных на основе взаимодействия содержания отдельных учебных дисциплин

с целью внутреннего единства образовательной программы профессионального модуля.

«Физико-химические основы полиграфического производства» - один из элементов междисциплинарного курса «Основы разработки технологических процессов изготовления полиграфической продукции», входящего в вышеуказанный профессиональный модуль.

Технологические процессы полиграфического производства тесно связаны с физико-химическими основами. Успех будущего технолога отрасли зависит от разностороннего понимания данных процессов. Объектами исследования для будущих полиграфистов являются технологические этапы с точки зрения физико-химических процессов и химический состав расходных материалов.

Студенты получают задание, работа над которым будет длиться на протяжении освоения одного из технологических процессов полиграфической отрасли. Задание включает в себя теоретическое исследование, где учащийся показывает свои навыки информационно-библиографических работ, приемы работы с научной литературой и другими источниками информации. Практическая часть учебно-исследовательской работы оформляется студентом после прохождения практики.

С первых занятий по разделу «Физико-химические основы полиграфического производства» учащиеся начинают работать с аналитическим отчетом, в который включены следующие разделы:

1. Схема технологического процесса.
2. Терминологический словарь физико-химических понятий.
3. Физико-химическая характеристика основных этапов технологического процесса.
4. Химический состав расходных материалов.
5. Характеристика технологического процесса изготовления полиграфической продукции.

Изучая технологические процессы полиграфического производства в отдельности, студенты подбирают основные физико-химические понятия для терминологического словаря. Такая работа позволяет определить приоритеты в исследовании, познакомиться с понятиями, которые ранее не были известны учащимся.

Теоретические знания приобретаются студентами на учебных занятиях по дисциплинам профессионального модуля и в рамках исследовательской работы с дополнительными источниками информации.

В характеристике основного этапа технологического процесса студенты указывают используемый физический или химический процесс, расчетные формулы и химические уравнения реакций. Отчёт по третьему разделу представлен в табл. 1.

Таблица 1

Этапы технологического процесса	Физические процессы и явления	Расчётные формулы	Химические процессы	Уравнения реакций
---------------------------------	-------------------------------	-------------------	---------------------	-------------------

Полиграфические материалы имеют сложный химический состав, от которого зависят их физические и химические свойства. На этом этапе в основном характеризуются химические вещества, которые являются составными частями расходных материалов: расходные материалы, химические вещества, химические формулы веществ, основные физические и химические свойства веществ.

Практическая часть исследовательской работы зависит от материальной базы колледжа и производственных площадок и является результатом практической деятельности студентов. Свои исследования на практике учащиеся записывают в разделе «Характеристика технологического процесса изготовления полиграфической продукции». Отчёт по пятому разделу представлен в таблице 2.

Таблица 2

Название изготавливаемой полиграфической продукции	Название этапа технологического процесса	Полиграфическое оборудование	Физико-химические процессы и явления	Расходные материалы	Основные химические вещества
--	--	------------------------------	--------------------------------------	---------------------	------------------------------

В аналитическом отчёте студенты фиксируют вид полиграфической продукции, которую они изготавливали на практике, а также связывают этапы техпроцесса и полиграфическое оборудование. Из таблиц теоретических разделов выбирают физико-химические процессы и явления, наблюдаемые при изготовлении готовой продукции; материалы, используемые в производстве; перечисляют основные химические вещества, из которых состоят

данные материалы. Студенты сдают отчёт в виде продукта исследовательской деятельности на экзамене по профессиональному модулю.

В данной учебно-исследовательской работе прослеживаются междисциплинарные связи. Для успешного выполнения задания студенты должны обладать знаниями по ряду разделов профессионального модуля. Только тогда учащиеся смогут понять технологический процесс полностью и овладеть профессиональными компетенциями.

Библиографический список

1. Арцев, М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся [Текст]: методические рекомендации для учащихся и педагогов // Завуч. - 2005. - № 6. - С. 4-29.

2. Обухов, А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения [Текст] // Народное образование. - 1999. - № 10. - С. 158-161.

3. Савенков, А.И. Концепция исследовательского обучения [Текст] // Школьные технологии. - 2008. - № 4. - С.47.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www. adu.ru](http://www.adu.ru). - 2010. - 23 июля

5. Зеер, Э.Ф., Водеников, В.А., Доронин, Н.А., Заводчиков, Д.П. Мониторинг профессионального развития личности ремесленника [Текст]. - Екатеринбург, 2002.- С.10.

6. ФГОС СПО по специальности 261701 Полиграфическое производство. – Приказ министерства образования и науки РФ. - 2010. - 2 апреля. - №257.

Л.А. Петрова

УДК 37.091.3

Информационная компетентность как условие профессионального роста учителей начальных классов

В настоящее время уровень информатизации общества является одним из основных критериев оценки степени развития го-

сударства, важнейшим фактором его экономического и политического потенциала.

Введение ФГОС начального общего образования определяет одной из главных задач создание таких условий обучения, при которых в школе дети могли бы раскрыть свои возможности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Следует отметить, что в условиях реформирования образования радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности.

Одной из ключевых компетентностей учителей начальных классов является информационная. По концепции М.Б. Лебедевой, это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [4]. В структуре категории «информационная компетентность» были выделены следующие *компоненты*:

- *когнитивный* отражает процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов (анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися базами знаний, разработка вариантов использования информации и прогнозирование последствий реализации решения проблемной ситуации, генерирование и прогнозирование использования новой информации и взаимодействие её с имеющимися базами знаний, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти);

- *ценностно-мотивационный* заключается в создании условий, которые способствуют вхождению обучающегося в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций; характеризует степень мотивационных побуждений человека, влияющих на отношение индивидов к работе и к жизни в целом, выделяются четыре доминирующих типа побуждений - к достижениям, принадлежности к группе, обладанию властью, компетентности;

- *техничко-технологический* отражает понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств,

предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации; знание различий автоматизированного и автоматического выполнения информационных процессов; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определённого технического средства в зависимости от его основных характеристик; включает понимание сущности технологического подхода к реализации деятельности; знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации, а также выявлению, созданию и прогнозированию возможных технологических этапов по переработке информационных потоков; технологические навыки и умения работы с информационными потоками (в частности, с помощью средств информационных технологий);

- *коммуникативный* отражает знание, понимание, применение языков (естественных, формальных) и иных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения (вербальных, невербальных);

- *рефлексивный* заключается в осознании собственного уровня саморегуляции личности, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации [2].

Свойствами категории «информационная компетентность» являются:

- *дуализм* - наличие объективной и субъективной сторон;

- *относительность* - знания и базы знаний быстро устаревают, и их можно рассматривать как новые только в условно-определённом пространственно-временном отрезке;

- *структурированность* - каждый человек имеет свои особым образом организованные базы знаний;

- *селективность* - не вся поступающая информация трансформируется в знания, встраиваемые в имеющиеся организованные базы знаний;

- *аккумулятивность* - знания и базы знаний с течением времени имеют тенденцию к «накоплению» - аккумуляции, становятся глубже, объёмнее;

- *самоорганизованность* - процесс самопроизвольного возникновения в неравновесных системах новых структур баз знаний.

- «*полифункциональность*» - наличие разнообразных предметно- специфических баз знаний (семантическая составляющая баз знаний является полифункциональной).

Функциями категории «информационная компетентность» являются:

- *познавательная*, направленная на систематизацию знаний, на познание и самопознание человеком самого себя;

- *коммуникативная*, носителями которой являются семантическая компонента, «бумажные и электронные» носители информации педагогического программного комплекса;

- *адаптивная*, позволяющая адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе;

- *нормативная*, проявляющаяся как система моральных и юридических норм и требований в информационном обществе;

- *оценочная* (информативная), активизирующая умения ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявлять и отбирать известную и новую, оценивать значимую и второстепенную;

- *интерактивная*, формирующая активную самостоятельную и творческую работу самого субъекта, ведущую к саморазвитию, самореализации [3].

По концепции В.В. Воробьевой информационную компетентность учителя начальных классов можно представить в виде совокупности двух блоков: «базовых» компонентов и «специальных» компонентов. Блок *базовых* компонентов информационной компетентности учителя начальных классов включает в себя умения, связанные с выполнением различных видов информационной деятельности с целью расширения профессионального кругозора и самообразования. Блок *специальных* компонентов информационной компетентности учителя начальных классов включает в себя умения, связанные с использованием новых информационных технологий в учебно-воспитательной деятельности [4].

Информационная компетентность учителя начальных классов позволяет представлять обучаемому информацию в различной форме: текст, аудио, видео, анимация; контролировать временные параметры урока для каждого обучаемого; выдавать большой объем информации по частям, поэтому изучаемый материал усваивается легче, чем материал учебников и статей; активи-

зировать процессы восприятия, мышления, воображения, памяти; мобилизовать внимание обучаемого; быть точным и объективным в оценке знаний; печатать, воспроизводить и комментировать информацию; выходить в мировое информационное сообщество; формировать мотивацию к учению и познавательный интерес; проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; обучающиеся младших классов получают первичные навыки работы с компьютерами, с информационным полем Интернета, медиаресурсов; применение информационных технологий на уроках активизирует познавательную деятельность обучающихся, усиливает положительную мотивацию обучения. Из носителя готовых знаний учитель превращается в организатора познавательной деятельности, из авторитетного источника информации становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности обучающихся.

Подводя итог всему сказанному, следует отметить: «Детство – важный период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. От того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» (В.А.Сухомлинский).

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] // Сер. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». - М., 2004. - 30 с.
2. Качанова, Е.Ю. Профессиональная компетентность и информационная культура будущего специалиста [Текст] // Высшая школа: проблемы профессиональной подготовки специалистов в области экономики, управления и права: материалы форума преподавателей, аспирантов, студентов. – Хабаровск: ХГАЭП, 2000. - С. 37-38
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студентов

пед.вузов и системы повышения квалификации пед.кадров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 158 с.

4. Хуторской, А. Дистанционное обучение и его технологии [Текст] // Компьютера. - 17 сентября 2002. - С. 26-30.

Н.И. Петрова

УДК 37.091.3

Научно-методическое сопровождение процесса непрерывного формирования ИКТ-компетентности педагогических кадров

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, повсеместный процесс информатизации, масштабное использование средств ИКТ, в том числе и в педагогической деятельности, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, президентские программы в области информатизации образования определяют необходимость не только развития информационно-образовательной среды общеобразовательных учреждений, но и формирования информационно-коммуникационной компетентности педагогических кадров.

Под ИКТ-компетентностью мы понимаем совокупность знаний, умений и опыта, основанных на психологической и организационной готовности педагога, позволяющих создавать собственные и использовать разработанные средства информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся, дидактические требования к средствам ИКТ, санитарные нормы и правила.

Вопросам подготовки педагогических кадров к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности посвящены работы Н.И. Гендина, Ю.С. Зубов, С.Д. Каракозов, О.А. Кизик, О.М. Толстых, М.Б. Лебедева, О.И. Соколова, И.В. Панова, А.Ю. Кравцова, С.Р. Удалов и др. При этом недостаточно исследованными оказываются возможности научно-методического сопровождения формирования ИКТ-компе-

тентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Кроме того, анализ существующих программ переподготовки и повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий позволяет выявить ряд проблем:

- достаточно типичным для системы повышения квалификации педагогов является подход, когда в работе с различными специалистами (учителями - предметниками, педагогами начальной и средней школы) реализуются программы исключительно минимальной (базовой) компьютерной подготовки;

- при обучении педагогов использованию ИКТ в профессиональной деятельности основное внимание уделяется освоению типовых программ, ресурсов и устройств без какой-либо ориентации на использование их возможностей в педагогической работе;

- в рамках обучающих мероприятий для педагогических кадров практически не уделяется внимания знакомству и анализу предлагаемых различными разработчиками компьютерных программ, игр и электронных пособий, ориентированных на использование в определенных возрастных категориях и с конкретной предметной ориентированностью;

- по завершении курсовой подготовки педагоги зачастую не имеют возможности получения дополнительных консультаций и помощи в процессе внедрения ИКТ в практическую деятельность, кроме того, отсутствие единой информационно-образовательной среды, в том числе и в сети Интернет, не позволяет им осуществлять информационное взаимодействие с целью обмена опытом и формирования общедоступной программно-методической базы. Кроме того, стремительно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии требуют постоянного расширения полученных в рамках курсовой подготовки знаний, что, к сожалению, не учитывается разработчиками программ повышения профессиональной компетентности. Так, педагоги, окончившие обучение, зачастую имеют ограниченный и в дальнейшем устаревающий объем знаний и навыков в области ИКТ.

Таким образом, существующая система организации формирования ИКТ-компетентности педагогических кадров обнаруживает в себе слабую педагогическую преемственность и методическую системность.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что актуальной является разработка системы научно-методического сопровождения процесса непрерывного формирования ИКТ-компетентности педагогических кадров. Оптимальным при этом, на наш взгляд, является создание организационно-методических центров, которые должны быть ориентированы на работу с каждой отдельной категорией педагогов-предметников, учителей начальной школы. Такие организационно-методические структуры могут быть открыты на базе центров и институтов развития образования городского и областного уровней. Целесообразно организовывать такие центры на базе общеобразовательных учреждений, где результаты работы могут непосредственно апробироваться, внедряться и анализироваться на соответствующей категории обучающихся.

Важно при этом определить основные направления деятельности организационно-методических центров, решающих вопрос научно-методического сопровождения процесса формирования ИКТ-компетентности педагогических кадров:

- диагностико-проектирующее направление. Работа по нему подразумевает мониторинг потребностей педагогических кадров в формировании ИКТ-компетентности, диагностику индивидуального уровня готовности педагогов к овладению информационно-коммуникационными технологиями и, в соответствии с результатами диагностики, разработку программ обучения;

- общетеоретическое направление. Это деятельность, направленная на формирование у педагогов целостного представления о сущности понятий, средств, дидактических возможностей и требований к использованию информационно-коммуникационных технологий. Также важным является знакомство слушателей с многообразием существующих программных, программно-методических учебных комплексов, ориентированных на использование в конкретной возрастной группе и с четкой предметной направленностью;

- организационно-технологическое направление. Разработка и реализация актуальных программ повышения квалификации на основе модульного принципа построения и накопительной системы обучения;

- консультационное. Консультирование педагогов как в процессе прохождения курсовой подготовки, так и после ее окончания;

- организационно-координирующее направление. Данное направление подразумевает организацию на базе ОМЦ творческих групп и объединений педагогов, занимающихся разработкой средств ИКТ (электронных пособий, дидактических компьютеризированных игр и упражнений, электронных тестовых материалов и др.) конкретной тематической направленности. Немаловажным также является организация сетевого взаимодействия педагогических кадров;

- организационно-просветительское. Проведение на базе ОМЦ мастер-классов, семинаров, методических объединений, конференций (в том числе и виртуальных);

- аналитическое. Анализ и оценивание успешности усвоения педагогами программного материала курсовой подготовки, эффективности реализуемых программ. Кроме того, изучение и обобщение опыта эффективного использования ИКТ в педагогической деятельности слушателями курсов в частности и участниками центра – в целом;

- ресурсное обеспечение. Создание и постоянное пополнение базы данных (в том числе виртуальной), включающей разработанные электронные пособия и дидактические материалы, методические разработки и рекомендации по использованию ИКТ в педагогической деятельности.

Таким образом, научно-методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности педагогов заключается в системной деятельности, нацеленной на управляемое создание условий развития профессиональной компетентности педагога, и может успешно осуществляться в рамках функционирования организационно-методических центров.

Библиографический список

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Текст] / И.В.Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

Определение содержания понятия «информационная компетентность»

Постоянно развивающееся информационное общество, основанное на создании, распределении и потреблении огромных по своим объемам информационных ресурсов, накопленных человечеством, ведет к изменениям во многих сферах общественной жизни. В этой связи формирование информационной компетентности личности становится определяющим фактором эффективности ее трудовой деятельности и повседневной жизни. Задача данной статьи - определить содержание понятия информационной компетентности школьника, а также сопоставить понятия информационной компетентности и информационной культуры.

Компетентность – термин, определяемый по-разному в связи с контекстом научного и практического рассмотрения. С точки зрения теории деятельности компетентность не сводима к обобщенному способу действия, не может быть сформирована как навык или умение: она обретается в результате личного опыта действия как индивидуализированная способность. Компетентность предполагает знания, умения, опыт, способности к реализации определенного круга полномочий. В культуре компетентность представлена в виде прецедентов, т.е. реальных персонализированных образцов компетентного действия [6].

Ключевые компетентности – те, которые имеют множество сфер применения и необходимы каждому субъекту деятельности [5]. Исследователи называют разный набор таких компетентностей, чаще всего фигурируют информационная, коммуникативная и разрешения проблем. Информационная компетентность включает восприятие информации в процессе информационной деятельности, овладение компьютерной техникой и современными технологиями и использование их для решения практических задач.

Информационная компетентность школьника определяется

главным образом как сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств [2]. Информационную компетентность следует рассматривать как новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств и др.

Структура информационной компетентности представляет собой единство и взаимосвязь мотивационно-потребностного, объектного и субъектного компонентов. *Мотивационно-потребностный компонент* отражает интенсивность информационных потребностей, характеризующих частоту предпринимаемых усилий для получения необходимой информации, интерес к информационной деятельности. *Объектный компонент* характеризует поведенческо-деятельностную направленность личности школьника на процесс создания и функционирования собственной информационной деятельности, результатом которой является информационная компетентность. Объектный компонент составляет совокупность информационных знаний и следующих групп информационных умений: нахождение информации, ее обработка, представление и передача информации. *Субъектный компонент* включает готовность и способность школьника к осуществлению рефлексии информации, оценки и анализа своей информационной деятельности и ее результатов [3].

Таким образом, информационная компетентность школьника - это интегративное качество личности, характеризующееся единством мотивационной, теоретической и практической готовности и способности к осуществлению информационной деятельности в ситуациях учебного и повседневного взаимодействия с окружающим миром.

Жизнь в информационном обществе неразрывно связана с понятием информационной компетентности и информационной культуры личности.

Информационная культура - это часть общей культуры, систематизированная совокупность знаний, умений, навыков,

обеспечивающая оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение собственных информационных потребностей [6]. Данная совокупность включает следующее:

- наличие информационного мировоззрения, т. е. представления о таких понятиях, как информационное общество, информационные ресурсы, информационные потоки и массивы, закономерности их функционирования и организации и др;
- умение формулировать свои информационные запросы;
- способность осуществлять самостоятельный информационный поиск различных видов документов;
- обладание навыками анализа и синтеза информации, аннотирование и реферирование, подготовка обзоров, составление библиографического описания, оформление цитат и ссылок, списка использованной литературы и т. п.;
- владение технологией информационного самообеспечения, т.е. умение использовать полученную информацию в своей учебной или познавательной деятельности.

Структура информационной культуры школьника раскрыта в единстве двух её основных компонентов: мировоззренческом, полагающем развитие системно-информационной картины мира посредством формирования обобщенно-теоретических знаний, и поведенческом, включающем информационно-технологическую компетентность ученика на основе развития умений информационного моделирования на базе компьютерной грамотности. Таким образом, формирование информационной культуры младшего школьника основывается на двух компонентах - развитии системно-информационной картины мира и информационно-технологической компетентности [1]. Первый компонент предполагает наличие целостных, теоретических знаний, способности обобщать и абстрагировать информацию. Второй компонент означает овладение элементарными умениями самостоятельно обрабатывать, организовывать, моделировать информацию с применением информационных технологий, в том числе компьютера.

Таким образом, под информационной культурой понимается достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворенности людей в информационном

общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающей целостное видение мира, предвидение последствий принимаемых решений. Информационная культура школьника есть качественное динамическое образование личности, характеризующее его как субъекта информационной деятельности.

Сопоставляя понятия информационной культуры и информационной компетентности, можно сделать следующие выводы:

1. Понятие информационной культуры шире, чем понятие информационной компетентности. Формирование информационной культуры основывается на нескольких компонентах, один из которых - информационная компетентность. Следовательно, информационную компетентность можно рассматривать как часть информационной культуры.

3. Понятие информационной культуры объединяет традиционную книжную и новую информационную компьютерную культуру. Понятие информационной компетентности неразрывно связано непосредственно с новыми технологиями и техническими средствами.

4. Информационная культура личности – это часть общей культуры индивида. В отличие от информационной компетентности, она включает такой компонент, как информационное мировоззрение, предполагающее обязательную мотивацию личности на необходимость специальной информационной подготовки.

5. Под информационной культурой мы понимаем сформированную ценностную систему знаний, умений и навыков. Информационная компетентность предполагает способность и готовность применить полученные умения, знания и навыки на практике.

Библиографический список

1. Бочарникова, М. А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации [Текст] // Начальная школа. - 2009. - №3. - С. 28-34.

2. Акуленко, В.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации [Текст] / В.Л. Акуленко // Применение новых технологий в образовании: материалы XV Междунар. конф., 29-30 июня 2004 г., г. Троицк Московской обл. – М.: Изд-во "Тровант", 2004. - С. 123-126.

3. Бурмакина, В. Ф., Зелман, М., Фалина, И. Н. Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. Международный банк реконструкции и развития. Национальный фонд подготовки кадров. Центр развития образования АНХ при правительстве РФ, Москва, 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ifap.ru/library/book360.pdf>.

4. Гусинский, Э.Н. Этапы обретения компетентности [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова // Развитие и оценка компетентности: тез. докл. конф. / под ред. В.И. Белопольского и И.Н. Трофимовой. - М.: Институт психологии РАН, 1996. - С. 56-57.

5. Денисова, С.А., г. Новосибирск. Статья «Ключевые компетенции в образовании: современный подход [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос".

6. Гендина, Н.И., Колкова, Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор. - 2-е изд., перераб. - М.: Школьная библиотека, 2003. - 296 с.

Н.Д. Скупова

УДК 377

Формирование профессионально важных качеств у студентов специальности «Полиграфическое производство» на основе интеграции образовательных программ

Под профессионально важными качествами принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности. По

мнению В.Д. Шадрикова, профессионально-важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Они являются узловым моментом формирования психологической системы деятельности.

Профессионально важные качества являются весьма значимыми в профессиональной деятельности субъекта труда, так как от них зависит успешность выполнения работы. Одно и то же профессионально важное качество в разных случаях может выступать либо как ведущее, либо как базовое, либо как то и другое одновременно. В последнем случае значимость профессионально важных качеств для обеспечения деятельности является наивысшей. При работе над планированием образовательного процесса на специальности «Полиграфическое производство» я с помощью студентов провела исследование потребностей предприятий Ярославской области в специалистах – выпускниках нашего колледжа. Исследование проводилось в два этапа. Для работы были привлечены студенты последнего курса обучения и преподаватели колледжа.

Первый этап – интервьюирование руководителей предприятий. Опрошено 18 человек. Всем было задано 4 вопроса. Те же самые вопросы были заданы 12 преподавателям колледжа и 14 студентам последнего года обучения, которые должны были представить себя в роли работодателя.

Второй этап – обработка полученных данных – показала очень любопытные результаты. В таблице приведены задаваемые вопросы и полученные результаты.

Таблица 1

Результаты опроса

Вопрос	Полученный ответ от:		
	руководителя предприятия	преподавателя	студента
Что, по вашему мнению, следует изменить в образовательном процессе с целью усиления профессио-	Обучать будущих специалистов на рабочем месте – 10 (55,5%) Увеличить время на практическое обучение – 6 (33,4%)	Вернуть практику наставничества на предприятиях – 6 (50%) Увеличить время на практическое обучение – 6 (50%)	Изменить методику преподавания профессиональных дисциплин – 8 (57,1%) Увеличить время на практическое

нальной подготовки специалистов?	Не знаю – 2 (11,1%)		обучение – 5 (35,8%) Не знаю – 1 (7,1%)
Какие профессиональные качества вы считаете наиболее важными для работы в должности технолога? (расскажите в приоритетном порядке)	<p>Высокий уровень организаторских умений. Компьютерная грамотность. Оперативность в поиске нужной информации. Коммуникабельность. Умение логически мыслить. Инициативность. Профессиональные умения и навыки. Профессиональные знания. Презентабельная внешность. Социальная ответственность. Высокий уровень трудовой и технологической дисциплины. Сознательность. Развитое техническое, оперативное и творческое мышление. Способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. Развитые волевые качества. Цветовая чувствительность. Высокая острота зрения. Высокая устойчивость внимания и</p>	<p>Профессиональные умения и навыки. Высокий уровень трудовой и технологической дисциплины. Профессиональные знания. Социальная ответственность. Компьютерная грамотность. Коммуникабельность. Умение логически мыслить. Оперативность в поиске нужной информации. Презентабельная внешность. Высокий уровень организаторских умений. Сознательность. Развитое техническое, оперативное и творческое мышление. Инициативность. Способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. Развитые волевые качества. Цветовая чувствительность. Высокая острота зрения. Высокая устойчивость внимания и</p>	<p>Цветовая чувствительность. Высокая острота зрения. Аккуратность. Презентабельная внешность. Сообразительность и смекалка. Коммуникабельность. Высокий уровень организаторских умений. Умение логически мыслить. Инициативность. Профессиональные умения и навыки. Профессиональные знания. Компьютерная грамотность. Оперативность в поиске нужной информации; Справедливость. Стабильность психологического состояния и настроения. Социальная ответственность. Высокий уровень трудовой и технологической дисциплины. Сознательность. Развитое техническое, оперативное и творческое мышление.</p>

	наблюдательности. Настойчивость и организованность. Сообразительность и смекалка. Бесконфликтность. Справедливость. Стабильность психологического состояния и настроения. Аккуратность.	наблюдательности. Настойчивость и организованность. Сообразительность и смекалка. Аккуратность. Бесконфликтность. Справедливость. Стабильность психологического состояния и настроения.	Способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. Развитые волевые качества. Высокая устойчивость внимания и наблюдательность. Настойчивость и организованность. Бесконфликтность.
--	---	---	---

Проанализировав приоритеты расстановки профессионально важных качеств, мы увидели, что на первом месте работодатель ставит умение выпускника социализироваться в реальной жизни, а только потом уже ценятся профессиональные умения и навыки, причем, следует отметить, что педагоги и работодатели расставили приоритеты примерно в одинаковом порядке. У студентов же свое видение профессиональной деятельности. На первое место они поставили свои интересы (работа в области печати полиграфической продукции). Это говорит о том, что профессиональная подготовка на предприятиях работодателей не дает в полной мере студентам представления о работе технолога. Решение проблемы может заключаться в применении интегративных процессов в образовательной деятельности.

Учебный процесс должен строиться на интегрированном подходе в режиме развивающего обучения. Такой подход может быть осуществлен на основе интеграции в обучении - при переходе от традиционных методик в образовании к педагогической технологии, основу которой составляет организация взаимодействия преподавателя и студента, с одной стороны, и профилирующих дисциплин - с другой.

Внедрение интегративного обучения включает три этапа.

На первом анализируется материал, темы которого могут изучаться только в рамках базисной дисциплины.

Второй этап посвящен материалу, выходящему за его рамки и включающему темы, которые могут быть усвоены при изучении тем других профилирующих дисциплин.

Цель третьего, ключевого, этапа - формирование целостной структуры профессиональной деятельности специалистов полиграфического производства, овладение всем арсеналом профессиональных знаний и умений.

Вместе с тем в интеграции обучения четко выделяются несколько уровней. Первый и высший уровень интеграции - уровень целостности межпредметных связей, завершающийся формированием новой дисциплины, носящей интегративный характер и имеющей собственный предмет изучения. В качестве основного источника интеграции на этом уровне выступают комплексные переходные науки, и, соответственно, в основе рассматриваемого уровня лежит переходный тип интегрированного взаимодействия.

Второй уровень интеграции обучения - уровень дидактического синтеза. Дидактический синтез характеризует не только содержательную интеграцию учебных дисциплин, но и определяемый ею процессуальный синтез, предлагающий прежде всего интеграцию форм учебных занятий.

Третий уровень интеграции обучения - уровень межпредметных связей, коррелирующий с решением таких дидактических задач, как актуализация знаний студентов, их обобщение и систематизация. При этом межпредметные связи рассматриваются как условие, принцип, средство обучения и определяющий фактор содержания образования, а также как специфическая система организации учебного процесса, деятельности преподавателя и студента. Основными источниками интеграции на уровне межпредметных связей выступают общие структурные элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в направлении любых учебных дисциплин.

Основная задача преподавателей интегрированного курса - научить студентов разбираться в сущности изучаемой проблемы. Ее можно выполнить, только добившись прочного усвоения студентами основ профилирующих дисциплин.

В комплексе интегрированных курсов выстраиваются задачи, принципы и методы, реализуемые смысловые ориентиры, связи, задаваемые технологические условия, определяющие переход

познавательного анализа в стадию творческого созидательного процесса, реализуемого в профессиональной деятельности. Предлагая структуру интегрированных курсов в едином комплексе учебных дисциплин, обозначим основные цели и задачи этого комплекса:

- обеспечить глубокое теоретическое осмысление основ целостной профессиональной деятельности специалиста полиграфического производства;

- сформировать умения практической реализации основных теоретических положений не посредством слепого копирования отдельных догм и постулатов, а путем насыщения этих положений конкретной спецификой в аспекте практического применения основ теории;

- улучшить профессиональную подготовку будущих специалистов благодаря интеграции профилирующих дисциплин;

- облегчить необходимую преемственность в плане взаимодействия в процессе обучения, проходящего по следующей схеме: преподаватель - студент - преподаватель;

- показать основное содержание и методику курсов посредством организации взаимодействия дисциплин.

В структуре процесса обучения взаимодействуют две стороны - преподаватель и студент. Преподаватель выполняет функцию обучающего: преподает, объясняет учебный материал, руководит познавательной деятельностью и профессиональным развитием студентов. Студентам отводится выполнение роли обучаемого: ученика, овладевающего тем, чему учит преподаватель.

Однако преподаватель может организовать работу студентов так, что они сами становятся ее активными участниками. В процессе обучения, общаясь между собой, они способны учить других. При такой деятельной и продуктивной форме общения наилучшим образом проявляются и реализуются непосредственно в жизненной практике личностные качества студентов, обуславливающие осознание и понимание ими собственной деятельности. Таким образом, взаимообучение становится составной частью, промежуточным звеном между учением, которое осуществляет преподаватель, и самообучением, где задачи приобретения знаний, физического развития и совершенствования решают сами студенты в роли обучающего.

Для устойчивого проявления интегрированного подхода в занятиях необходимо делать студентов активными участниками учебного процесса, применять развивающие задания, активные методы обучения, метод конкретных ситуаций, мозговой штурм, ролевые игры и т. д. При этом важно помнить, что обязательным признаком занятий интегрированного типа является, как уже отмечалось, высокая степень интеграции, слияние содержания, методов, средств и способов деятельности. Интегрированное обучение в большой степени направлено на обучающие технологии, а именно: на развитие технологического учебного мышления; приобретение умений организовывать, планировать, стандартизировать и алгоритмизировать учебную и самостоятельную деятельность; овладение технологией обучения и организации рабочего процесса.

Подводя итог, необходимо отметить следующее: интегрированное построение учебного процесса по сравнению с предметным содержит в себе значительно больше технологических возможностей в условиях сближения и слияния разнокачественных знаний, способов деятельности и приемов мышления.

Библиографический список

1. Акмаева, Р.И., Жуков, В.М. Возможности и проблемы реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании [Текст] // Вестник Астраханского государственного технического университета. Сер. Экономика. - 2010. - № 1. - С. 123-130.

2. Варковецкая, Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах [Текст]: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.

3. Качанов, А.Н. Межпредметные связи в процессе преподавания информатики в туристском вузе [Текст]: дис.... канд. пед. наук. – М., 2003. - 105 с.

4. Колесник, Н.Е. Формирование профессионально важных качеств у учащихся СПО [Текст] / Н. Е. Колесник // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Уфа, 2011. - С. 93-96.

5. Корнеев, Ю.В. Компетентностный подход в профессиональном образовании [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 11. – С. 33–34.

6. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст]: метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1990. - 126 с.

7. Лапланж, Ж. Словарь по психологии. [Текст] / Ж. Лапланж, Ж.Б. Попталис. - М.: Высшая школа, 2006. - 400с.

8. Мухорина, Н.Б. Особенности профессионального развития личности в современных условиях.- Современные требования к новой модели профессионального образования [Текст] / под. ред. Н.Б. Мухориной. – Коломна: ГОУ ВПО МО «КГПИ», 2009. – 146 с.

9. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С.Немов. - М.: Просвещение, 2004. - Т.2. – 300 с.

10. Чопова, Н.В. Формирование профессиональных качеств будущего специалиста при обучении инженерной графике в вузе [Текст] // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. - 2009. - № 3. - С. 96-101.

11. Шишов, С.Е., Кальней, В.А. Мониторинг качества образования в школе [Текст]. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

О.А. Соколова

УДК 37.091.3

Пути развития исследовательской компетенции учителя в процессе повышения квалификации

Исследовательская деятельность традиционно воспринимается школьными учителями как нечто фундаментальное, трудоемкое, связанное с миром университетских ученых, академиков и научных теорий и оторванное от их ежедневной практики. Опыт большинства педагогов в осуществлении собственного исследования обычно сводится к написанию дипломной работы в университете и одной или двух аттестационных работ, необходимых для повышения профессиональной категории учителя. В то же самое время изменения, происходящие в современной системе образования, диктуют необходимость развития исследовательской компетенции учителя как одной из составляющей его профессиональной

компетенции. Все более актуальным становится требование повышения субъектности участников образовательного процесса: готовности к выбору, принятию ответственности, самостоятельным действиям, способности к сотрудничеству, готовности к изменениям в характере профессиональной деятельности, умения мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода задач (В.В.Сериков). Необходимость участия педагогов в исследовательской деятельности подчеркивается в работах О.Е. Лебедева, В.А. Слостенина, Ю.К. Бабанского, Д. Оллрайта и К. Бейли, Д. Брауна, Д. Нунана, М. Уолласа, Е.И. Пассова, Е. Н. Солововой и др.

Процесс повышения квалификации направлен на решение задач, связанных с совершенствованием профессиональной компетенции учителя во всех ее составляющих. Включить в программу курсов повышения квалификации задачу по развитию исследовательской компетенции слушателей достаточно сложно, учитывая такие факторы, как ограниченность курсов по времени, необходимость для педагогов совмещать обучение с выполнением своих профессиональных обязанностей, а также негативное в целом отношение учителей к проведению классических исследований. Данное противоречие может решить тип исследования, получивший широкую популярность в мировой и отечественной педагогической практике, который проводится самим учителем для решения конкретной проблемы с использованием простых методов и тщательно подобранных инструментов. Он носит название «action research», «classroom research», «exploratory teaching», что переводится на русский язык как «педагогическое исследование», «практическое исследование» или «микроисследование». В российском образовании под термином «микроисследование» в классе понимается краткое по времени исследование, имеющее целью позитивное изменение в обучении, преподавании или социальной ситуации в учебной группе. Такое микроисследование подразумевает обязательное изучение конкретной ситуации и выделение проблемы, возникающей в процессе обучения, выдвижение гипотезы о способе ее преодоления, составление плана проведения исследования, анализ полученных данных, а также формулировку выводов и заключений.

Не следует приравнивать микроисследование, проводимое учителем в классе, к классическому научному исследованию. Его отличительными особенностями являются непродолжительность по времени и узкий фокус наблюдения. Такое микроисследование не требует специальных лабораторий, экспериментальных площадок, сложных наукоемких методов.

По сути, микроисследование в классе представляет собой грамотный подход со стороны учителя к контролю качества обучения и является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога. Однако при недостаточной сформированности у учителей умений осуществлять рефлексию собственных действий, систематически отслеживать изменения ситуации в классе, использовать адекватные методы сбора информации и делать выводы на основании полученных данных нельзя в полной мере оценить преимущества такого способа совершенствования качества образования. В центре этого процесса выступает идея профессиональной рефлексии. Основное требование к микроисследованию состоит в том, что оно должно быть направлено на практическую проблему и должно иметь практические результаты. При этом анализируется сугубо индивидуальная ситуация в классе и предлагаются решения, эффективные для устранения частной проблемы. Результаты такого исследования могут быть очень конкретными, то есть они не обязательно претендуют на всеобщее применение, а, следовательно, методы могут варьироваться больше, чем в традиционном исследовании. В некоторых случаях результаты работы могут представлять интерес для всего педагогического сообщества в целом, но, в первую очередь, они работают на улучшение ситуации в исследуемом классе.

С целью совершенствования исследовательской компетенции учителей иностранного языка в программу нескольких курсов повышения квалификации ГОАУ ЯО ИРО был включен модуль, направленный на содействие слушателям в осуществлении микроисследований в классе. На первом этапе реализации данного модуля учителя знакомились с идеей микроисследования и анализировали свою конкретную ситуацию в классе для определения проблемы, на решение которой будет направлено их будущее исследование. Перед педагогами стояла также задача сформулировать вопрос и гипотезу исследования. Как правило, слушатели курсов в

качестве темы исследования выбирали индивидуальные трудности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения иностранному языку. Они могли быть связаны с особенностями организации учебного процесса (например, организация парной и групповой работы на уроке), обучения языковым навыкам и речевым умениям (например, приемы введения лексического материала или этапы работы с текстом при обучении аудированию). Также микроисследования могли быть нацелены на преодоление трудностей в обучении, касающихся психологических особенностей учащихся (например, особенности развития познавательных способностей младших школьников). Кроме того, выбор темы исследования мог быть связан с желанием учителя опробовать новый для себя прием или способ обучения, который был подробно представлен в содержании курсов повышения квалификации, и таким образом сделать вывод об эффективности или неэффективности его использования в своей конкретной практике. Часто складываются ситуации, когда несколько слушателей курсов выявляют схожие проблемы, в таком случае возможна совместная работа группы учителей в реализации исследования.

На втором этапе учителя составляют план действий, направленных на решение своей проблемы. Такой план исследования непременно должен включать методы сбора данных, который осуществляется дважды: до внесения изменений в практику и после. Здесь целесообразно напомнить учителю весь спектр разнообразных методов исследования, таких как наблюдение, анкетирование, интервью, тестирование и др. и особенности их использования. Следует отметить, что учителя применяют как готовые методы сбора информации (например, психологические тесты для определения уровня развития познавательных способностей учащихся), так и самостоятельно разработанные анкеты, опросники, схемы наблюдения и т.д.

Следующий этап подразумевает непосредственное проведение микроисследования в классе в течение примерно учебной четверти. Участниками процесса становятся не только ученики, но и их классные руководители, родители, школьные психологи, учителя других предметов, школьная администрация, если решение проблемы требует содействия этих сторон. Параллельно реализа-

ции исследования происходит рефлексия опыта, анализ происходящих изменений в классе.

Заключительный этап исследовательской деятельности педагогов включает в себя формулирование выводов об эффективности проделанной работы, оформление ее результатов и представление отчета об исследовании перед преподавателями и слушателями курса. Презентация результатов микроисследования осуществляется на иностранном языке с использованием информационно-коммуникационных технологий, что также позволяет учителю совершенствовать свои профессиональные компетенции.

По окончании микроисследования учителя были опрошены преподавателями курса с целью выявления их отношения к проделанной работе и данному способу исследования своей практической деятельности. В целом педагоги положительно оценивают свой опыт, выделяя следующие преимущества, которые дает практическое исследование:

- возможность профессионального роста, совершенствования;
- осознание особенностей своего стиля преподавания;
- лучшее понимание запросов и особенностей учащихся, а в ряде случаев их родителей;
- возможность обсуждать профессиональные проблемы с коллегами и находить совместные решения, формируя таким образом профессиональное сообщество;
- развитие профессиональных компетенций, связанных с исследовательской деятельностью, рефлексией и др.;
- возможность работы в группе, сотрудничество с коллегами, школьной администрацией, психологами и др.;
- ощущение уверенности и успеха.

В то же время учителя сталкивались со следующими трудностями в ходе выполнения микроисследований:

- выявление конкретной проблемы, решение которой осуществимо в рамках небольшого исследования;
- выбор адекватных и валидных методов сбора информации;
- работа с методическими и справочными источниками;
- выбор адекватных мер для решения поставленного вопроса;
- формулирование выводов по результатам работы;
- эффективная презентация результатов.

Подобные трудности преодолевались в ходе курсовых занятий и консультаций, совместных групповых обсуждений на каждом этапе микроисследования. Учителя также признавались, что сталкиваются со сложностями организации времени и ресурсов, необходимых для осуществления исследования, а также в ряде случаев не находят взаимопонимания со стороны коллег или школьной администрации. По окончании курса педагоги отмечают, что владеют основами исследования, и почти две трети слушателей курсов демонстрируют желание продолжать исследовать ситуацию в классе для решения практических проблем, профессионального развития и улучшения качества образования.

Таким образом, можно сказать, что исследовательская компетенция учителя определяется наличием специальных знаний и опыта исследовательской деятельности. Наличие исследовательской компетенции является показателем сформированности исследовательской позиции учителя – позиции создающего, активного деятеля, субъекта познания, открытого новому опыту. Поскольку самостоятельно освоить и построить системы новых знаний учитель может лишь тогда, когда является субъектом своего образования, чётко осознающим смысл и значение исследовательской компетенции в профессиональной деятельности, заинтересованным в получении наилучших результатов, то инициативное, самостоятельное, исследовательское отношение педагога к действительности, другим людям и самому себе как исследователю является одним из важнейших элементов формирования исследовательской компетенции. А наиболее адекватным способом развития данной компетенции у школьного учителя может стать микроисследование в классе, которое позволяет решать проблемы практического характера и вносить изменения в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 32-48.
2. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 18-29.

Проблемы внедрения инновационных информационных ресурсов в вузе

В настоящее время полностью меняется сложившаяся веками парадигма восприятия информации. С развитием СМИ и свободным доступом в Интернет на смену проблеме информационного голода пришли проблемы переизбытка и оценки качества получаемой информации. Информация становится самым «скоропортящимся продуктом».

Распространение информационных технологий влечет за собой не только кардинальное изменение ранее существовавших в обществе способов коммуникации, но и оказывает влияние на всю социальную структуру. В новом, информациональном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний.

Эти обстоятельства заставляют полностью пересматривать критерии оценки профессионализма человека, и как следствие - в современных организациях ценными сотрудниками считаются люди, обладающие в первую очередь интеллектуальным потенциалом, способные самостоятельно обучаться новому и искать нестандартные решения, обладающие необходимыми знаниями и навыками в предметной области.

Успеха достигают те учебные заведения, которые способны генерировать знания, адаптироваться к глобальным изменениям и вводить постоянные инновации. Но реализации новых возможностей препятствует тот факт, что наши знания и действия основаны на правилах и представлениях о традиционной системе образования, технологиях обучения, и в том числе организации самого процесса обучения. Если новые технологии применяются в старых организационных структурах, то этот процесс встречается с большими преградами и сложностями. Инертность организации обучения, слабое освоение и распространение организационных инноваций в сфере образования - основная преграда применения новых технологий в учебном процессе.

В новом мире методика традиционной системы образования, делающие акцент на запоминание и репродуктивную деятельность, не эффективны. Не спасают ситуацию и современные технологии, применяемые в сфере образования, - новые технологии применяются в традиционной системе обучения.

подавляющее большинство студентов предпочитает пользоваться инновационными информационными ресурсами. Как правило, современный студент свободно владеет средствами мобильной связи, уверенный пользователь ПК, владеющий навыками работы не только с электронной почтой, но и с сервисами быстрого обмена сообщениями, с видеоконференциями, он состоит в виртуальных сообществах и регулярно посещает одну или более социальных сетей. Данные коммуникативные навыки ни в какой мере не коррелируют с принципами обработки и усвоения информации, которые во многом остаются традиционными.

Дисбаланс между ожиданиями студентов и репродуктивной технологией организации учебного процесса приводит к снижению их активности и ответственности.

Сегодня становится очевидным, что организационная структура и образовательная политика в учебных заведениях должна быть открыта и ориентирована на инновационные технологии организации учебного процесса.

Менеджмент организационных инноваций в сфере образования должен обеспечить связь между проектированием учебных курсов и конкретной средой их использования. Очень важно связать содержание обучения с его средой таким образом, чтобы учебная среда стала не отвлекающим, а вспомогательным фактором процесса обучения.

Разработка организационных инноваций и их активная реализация, применение новых технологий в образовании приводит не просто к смене технологической базы функционирования образовательных заведений, а в корне меняет их институциональную сущность. Как результат, сегодня во всем мире появляются инновационные организационные формы учебных заведений, которые используют все расширяющийся спектр умных технологий (smart technologies) и систем организационных паттернов – строгих форм, имеющих четкие критерии общего способа действия, образца ре-

шения задачи, который можно было использовать в различных ситуациях, в разных практиках (более чем одной).

Проведение в вузе политики освоения организационных инноваций в отношении информатизации образования приводит к новой социальной (профессиональной) культуре в преподавательской среде.

Библиографический список

1. Организационные инновации в сфере образования. Сетевой Ресурсный Центр менеджмента образования, науки и технологий [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://nrc.edu.ru/>.

2. Организация дистанционного обучения в социальных сервисах Web 2.0. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://dist-tor.info/>

Е.С. Теплякова

УДК 37.04

Изучение состояния подготовки учителей-логопедов

В последние десятилетия система образования России перешла на Государственные образовательные стандарты, в том числе и для профессионального многоуровневого высшего образования. На фоне процессов стандартизации образования в педагогической науке и практике не прекращались творческие процессы.

Проведённый нами анализ стандартов, учебных планов подготовки учителей-логопедов приводит к выводу о том, что требуется совершенствование их обучения.

Предпринятый нами анализ свыше 30 программ, по которым ведется преподавание логопедических дисциплин в педагогическом вузе, показал, что своими основными чертами они обязаны традициям, опыту их авторов, а также изменениям, связанным с переходом на стандарты III поколения. В подавляющем большинстве программы по логопедическим дисциплинам перегружены фактическим материалом, в них трудно улавливается профессиональная ориентация, возможность развития личности будущего пе-

дагога-логопеда. Естественно, что такие программы слабо стимулируют студента к самообразованию, творческому овладению их содержанием.

Нами изучалось отношение студентов-выпускников к содержанию дисциплин. Положительно его оценили лишь 35% студентов. Ответы студентов свидетельствуют об их неудовлетворенности абстрактностью, оторванностью от реальной практики изучаемого материала.

В ходе исследования мы убедились в том, что в практике вузовского обучения наблюдается глубокая дифференциация учебных дисциплин на те, при изучении которых будущий специалист получает научную подготовку, и те, при овладении которыми формируется профессиональная направленность личности, её самосознание и т. п. Конечно, содержание различных дисциплин обуславливает их специфические функции, однако абсолютизация таких позиций нередко приводит к серьезным деформациям, ведущим к слабой профессиональной готовности выпускников, низкому уровню их нравственности и социальной активности.

Анализ содержания обучения, проведенный нами на основе изучения учебного плана, показал следующие результаты: будущие логопеды изучают учебные дисциплины, а не педагогическую деятельность, технологии преподавания, а не технологии развития личности ребенка логопедическими средствами.

Одной из современных задач должно стать обеспечение индивидуализации обучения. Большую роль в этой работе играют формы и методы вузовской подготовки. В педагогической литературе отражены различные взгляды на способы организации познавательной деятельности студентов. По-прежнему ведущая роль в вузе признается за лекцией. В то же время наши исследования показали, что лекции по логопедическим дисциплинам имеют низкий методический уровень, который обусловлен, на наш взгляд, многими причинами. В их числе недопонимание специфики лекционной работы, которая продолжает носить информативный характер, что подтверждается экспериментальными материалами: 69% опрошенных преподавателей логопедических дисциплин высказываются за проблемное чтение лекций (лишь 19,9 % предпочитает традиционную методику), но на практике (до 76,1 %) почти все лекции читаются информативно.

В серьезном совершенствовании нуждается и методика практических занятий по всем логопедическим дисциплинам. В ходе наблюдений установлено, что 75% посещенных занятий не могут быть названы развивающими, так как в них деятельность студентов чаще всего организуется «по образцу». По этой причине на занятиях преобладает исполнительная дисциплина, а не заинтересованное изучение учебного материала. Если же познавательный интерес и проявляется, то он ситуативен, зависит от сложности темы, методов работы, личности преподавателя и других факторов. В дискуссию студенты вступают неохотно, из предлагаемых заданий предпочитают те, которые отличаются средней сложностью. Выделяется незначительная часть занятий (до 17 %), где присутствует сотворчество, высокий темп деятельности, потребность в коллективном общении, интеллектуальная активность.

Сложность содержания логопедической подготовки учителя в вузе, многообразии организационных форм и методов обучения, многоплановость дидактических задач обуславливают необходимость применения различных средств.

Проведенные нами прямые наблюдения за организацией учебно-педагогического процесса по логопедическим дисциплинам показали, что лишь 16,7 % педагогов стремятся к применению комплекса наглядных средств обучения. Большинство же обходится лишь раздаточным или табличным материалом. Недостаточность средств на оснащение логопедических практикумов и организацию непрерывных логопедических практик усугубляет положение с пополнением логопедическим оборудованием кафедр и возможностью накопления студентами-логопедами профессиональных умений.

Исследовалась и организация самостоятельной работы студентов. Мысль о том, что процесс подготовки специалиста должен опираться на самостоятельность обучаемых, содержится в трудах выдающихся педагогов прошлого – К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.П. Вахтерова и др.

В настоящее время самостоятельность более чем когда-либо признается в качестве главной характеристики процесса обучения в вузе. В процессе создания учебных планов на самостоятельную работу отводится до 60% учебного времени студентов. Разработкой проблемы самостоятельности обучающихся занима-

лись А.А. Вербицкий, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Н.Г. Дайри, А.Я. Дански, В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, Г.С. Сухобская и др. Тем не менее, нельзя утверждать, что проблема организации самостоятельного учебного труда студента осмыслена исчерпывающе. По нашим данным, серьезных функциональных изменений стиля учебы в педагогическом вузе пока не произошло. Учебные занятия в основе своей ориентированы на направляющую, поддерживающую и рационализирующую роль преподавателя по отношению к самостоятельной работе студентов.

Изучение состояния организации самостоятельной работы студентов на занятиях по логопедическим дисциплинам осуществлялось нами путем анкетирования, собеседований и прямых наблюдений. Так, предложенная студентам анкета содержала вопросы, выявляющие их отношение к самостоятельной деятельности, предпочитаемые виды самостоятельной работы, трудности, встречающиеся в самоподготовке. Анализ анкетных материалов показал следующее. Изучение методики самостоятельной работы показало, что 74 % студентов работают, в основном, с конспектами лекций, 21 % - с дополнительными источниками, полностью прочитывают рекомендуемую преподавателем логопедическую литературу лишь 5 % опрошенных. На вопрос: «Какова степень Вашей самостоятельности при подготовке к занятиям?» мы получили следующие результаты: практически все студенты ориентируются на задания, сформулированные преподавателем, никто из числа опрошенных студентов не стремится выходить за рамки предложенного для самоподготовки. При выяснении позиций студентов назывались отсутствие интереса к изучаемому (57 %), трудность заданий (41,6%) и др.

Анализ практики вузовского обучения показал также, что нередко его низкое качество обусловлено стереотипами в деятельности преподавателей. Прямые наблюдения позволили выявить следующие стереотипы: стремление строить учебный процесс по схеме: изложение – восприятие – воспроизведение – запоминание; ориентироваться в проведении занятий на содержательную, а не на методологическую сторону; проявлять собственную активность в ущерб активности студентов; гиперболизировать контроль; связывать оценку личности студента с его успеваемостью и др.

Названные стереотипы очень устойчивы, и нередко преподаватели активно сопротивляются освобождению от них, негативно относятся к нововведениям, тогда как именно новации способствуют процессу совершенствования педагогической деятельности.

В ходе исследований были выявлены основные причины, в силу которых в логопедической подготовке студентов дидактика ещё не выступает в качестве достаточной теоретической базы модернизации образовательного процесса. К числу этих причин мы отнесли:

- классическая дидактика с ее исторически сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда выступает научной базой практических решений, методических подходов; отстает, а нередко и сдерживает внедрение новых приемов и способов обучения;

- подавляющее большинство преподавателей логопедических дисциплин в силу разных причин вынуждены действовать в рамках сформированного стереотипа профессиональной деятельности, проявляя при этом сверхконсерватизм по отношению ко всему новому.

Указанные причины сдерживают подготовку студента-будущего логопеда к творческой работе, к разносторонней профессиональной деятельности.

И.Г. Харисова

УДК 37.014

Тенденции подготовки педагогов в системе НПО

С 2011 года система высшего образования России в полном объеме переходит на двухуровневую систему подготовки. Бывших дипломированных специалистов в большинстве случаев заменяют бакалавры и магистры, указанные степени характеризуют уровень подготовки выпускника – первый или второй соответственно. По ряду направлений подготовки студенты могут получить квалификацию (степень) «специалист» (они придут на смену традиционным «дипломированным специалистам»), но в отличие от преды-

дущих стандартов это уже не является промежуточной ступенью подготовки между бакалавриатом и магистратурой, а представляет собой отдельную образовательную траекторию, и получение степени магистра для «специалистов» теперь рассматривается как второе высшее образование.

Кроме подхода к определению уровней и сроков обучения в вузе значительно изменился и образовательный стандарт, в некотором роде проведена некая унификация структуры указанного документа для образовательных учреждений всех типов – школ, ссузов и вузов. В содержании новых государственных стандартов выделяется три блока требований: к структуре основной образовательной программе (ООП), к условиям их реализации и результатам освоения. Также в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) определены подходы, на основе которых должны проектироваться ООП и осуществляться образовательная деятельность школы, ссуза, вуза. В школьных стандартах нового поколения в качестве основополагающих обозначены – развивающий, системно-деятельностный и аксиологический подходы, в стандартах высшей школы базовым подходом назван компетентностный.

В системе подготовки педагогов для общеобразовательных учреждений одной из приоритетных задач, на решение которой направлены усилия специалистов, занимающихся проблемой повышения качества профессионального педагогического образования, является обеспечение реализации принципа непрерывности подготовки будущих учителей.

Указанное положение рассматривается как одна из основополагающих характеристик, которым должна соответствовать система подготовки специалистов, начиная с 1968 года. Именно в этом году на Генеральной конференции ЮНЕСКО была принята программа «На пути к непрерывному образованию для всех», в которой одной из тенденций развития образования в мире определена его непрерывность.

В России в 1979 году состоялся симпозиум «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования», на котором поднимались вопросы повышения качества подготовки и квалификации специалистов через развитие системы послевузовского обучения.

В современных теоретических и практических исследованиях проблемы непрерывного профессионального образования (НПО) можно выделить три основных подхода к трактовке понятия «непрерывное образование»:

1. непрерывное образование рассматривается как принцип построения системы или содержания профессиональной подготовки специалиста;

2. непрерывное образование – система непрерывной профессиональной подготовки;

3. непрерывное образование – характеристика процесса подготовки специалиста.

Указанные трактовки активно используются исследователями проблем профессиональной подготовки педагогов, причем все они непрерывность образования рассматривают как необходимое условие обеспечения качества обучения. Анализ научных и практических работ позволяет выделить следующие подходы к построению системы непрерывного педагогического образования:

1. Л.П. Халянина предлагает реализовывать при построении системы НПО учителя принципы вариативности, индивидуально-творческого обучения, диверсификации структурной организации образования, что позволит обучающимся выбирать оптимальную для себя образовательную траекторию;

2. Е.В. Бондаревская, исследуя особенности осуществления культурологического подхода в профессиональной подготовке, отмечает необходимость определения в качестве ценностно-ориентированной базовой основы педагогическую культуру и развитие субъектных свойств личности педагога как человека культуры. В современной социальной среде приоритетным должно стать, по ее мнению, выстраивание человекообразующих и культуросодержательных функций профессионального педагогического образования, преимущество образовательных программ перед профессиональными, отказ от традиционной предметноцентрированной подготовки учителя, определение культурного ядра знаний и создание условий для творческой самореализации личности;

3. В.А. Гусев выделяет в качестве важнейшего и необходимого в системе НПО ее открытость, опережающее развитие, обеспечение социального партнерства, синергетизм. Особо он подчеркивает, что педагогическое образование должно выступать как по-

листруктурный процесс, начинающийся в средней школе. Обеспечить наличие упомянутых характеристик в подготовке учителя должны образовательные комплексы, совокупность образовательных и иных учреждений, реализующих многоуровневые профессионально-педагогические образовательные программы. Таким образом, по мнению В.А. Гусева, будет обеспечена комплексная интеграция подготовки будущих педагогов;

4. Н.М. Борытко определяет как необходимые составляющие процесса непрерывной профессиональной подготовки педагога такие характеристики, как рефлексивность (осознание обучающимся собственного опыта педагогической деятельности), интерактивность (соотнесение собственных смыслов, осознание, формирование ценностных ориентиров) и проективность (развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности);

5. Т.В. Вардуни выделяет в подготовке специалиста-педагога процессы интеграции и дифференциации, осуществляемые на основе практико-ориентированного подхода;

6. Т.К. Клименко отмечает, что в целях повышения качества системы непрерывной профессиональной подготовки педагога необходимо учитывать следующие тенденции и процессы в системе НПО: децентрализация образования, что позволяет развивать образовательную сеть региона; демократизация вузов, обеспечивающая их самостоятельность в выборе условий организации педагогического процесса; введение системы бакалавриатов, что позволяет сократить сроки получения профессионального образования.

Указанные выше авторы не выходят за рамки существующих на сегодняшний день тенденций и инновационных процессов в системе подготовки специалистов для образовательных учреждений, обозначенные идеи и подходы призваны обеспечить системность, последовательность, преемственность образовательной деятельности, ориентируют вузы, ссузы, институты и факультеты повышения квалификации педагогических кадров на индивидуализацию и дифференциацию профессиональной подготовки и переподготовки, субъектность и рефлексивность обучаемых, создание условий для выстраивания ими индивидуальных образовательных маршрутов или траекторий профессионального развития.

Многие из названных идей активно реализуются в системе подготовки педагогов в других странах, кроме того, следует отметить некоторые принципы, реализация которых целесообразна в системе НПО в России:

1. США – модульность профессионального образования, каждый образовательный период может заканчиваться присвоением обучающемуся профессиональной квалификации соответствующего уровня, подобная многоуровневость обусловлена тем, что в США педагогов готовят, ориентируясь на возрастную категорию, с которой им предстоит работать, а не на преподаваемый предмет, как в нашей стране. В процессе подготовки каждый обучаемый должен приобрести практический опыт реализации профессиональных функций, работая в качестве стажера, и представить для получения лицензии на право ведения образовательной деятельности положительные заключения работодателей, результаты экзаменов и другие характеризующие его как специалиста материалы.

2. Великобритания – выпускник вуза вместе с дипломом не получает право на занятие той или иной должности, он сможет его приобрести, только проработав определенное время на вспомогательных должностях в качестве стажера. В процессе практической деятельности специалисту необходимо регулярно проходить без отрыва от работы курсы повышения квалификации в университете или других вузах, по окончании которых выдаются дипломы, сертификаты, лицензии или присваиваются ученые степени.

3. Германия – введение референдариа – педагогической интернатуры для бакалавров, позволяющей им получать профессиональную педагогическую подготовку в течение года в рамках практической деятельности в образовательном учреждении под руководством опытных наставников, после чего они получают разрешение на самостоятельную реализацию профессиональных функций в качестве учителя или преподавателя.

Базовым документом для совершенствования качества профессиональной подготовки педагогов, в том числе и в системе НПО, является Концепция развития образования, а также принятая в 2001 году Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 годы. В этих докумен-

тах определены следующие необходимые условия качественной профессиональной подготовки педагогов:

- создание учебных и учебно-научных педагогических комплексов, обеспечивающих непрерывность педагогического образования;

- разработка системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для профильных классов;

- подготовка кадров для педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде;

- разработка подходов к подготовке педагогических кадров для работы в малокомплектных сельских школах;

- разработка содержания дополнительного профессионального образования.

В Концепции развития образования до 2020 года обозначенные выше идеи получили свое развитие в следующих положениях:

- развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических, педагогических и управленческих кадров для всех уровней системы образования;

- обеспечение полномасштабного перехода к уровневому высшему образованию;

- формирование комплексных учебных центров профессиональных квалификаций;

- привлечение ведущих университетов к повышению квалификации учителей;

- развитие механизмов дистанционного образования в организации высшего и дополнительного образования.

Особое внимание в указанном документе уделяется характеристикам, которыми должна обладать система непрерывного профессионального образования:

- внешняя независимая сертификация и присвоение профессиональных квалификаций;

- систематизированные и обобщенные требования к работникам всех квалификационных уровней;

- образовательная инфраструктура, позволяющая человеку на протяжении всей жизни осваивать новые квалификации;

- система независимой оценки качества непрерывного образования;

- мотивация обучающихся на получение новых квалификаций.

Все упомянутые выше положения, на наш взгляд, целесообразны и для системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров. Кроме того, следует принять во внимание идеи, содержащиеся в Предложениях по обновлению педагогического образования для общеобразовательной школы; наиболее значимы для рассматриваемого вопроса:

- обновление квалификаций и компетентностей, большая практическая ориентация системы повышения квалификации педагогов;

- увеличение времени на педагогическую практику студентов на базе образовательных учреждений, введение педагогической интернатуры;

- независимые сертификационные экзамены для граждан, собирающихся работать в школе;

- построение образовательных программ в вузах на кредитно-модульном принципе, предоставление возможности обучающимся реализовывать гибкую индивидуальную образовательную траекторию;

- планирование послевузовской траектории профессионального развития для каждого педагога.

Анализируя представленные выше данные, стоит отметить, что большинство ученых, практиков, авторов документов, определяющих тенденции развития системы НПО, особое внимание уделяют вузовскому и послевузовскому этапу подготовки и повышения квалификации специалиста. Накопленный в России и за рубежом опыт реализации программ непрерывного образования также чаще всего касается обеспечения преемственности в системе вуз – послевузовское образование, хотя все источники в систему НПО включают и довузовский этап подготовки в системе ссузов и профильных классов. Все авторы, изучающие проблемы непрерывного профессионально-педагогического образования, отмечают необходимость довузовской подготовки будущего специалиста через создание системы педагогических колледжей и педагогических профильных классов. Однако изучение опыта показывает, что более развита

преимущество колледж-вуз, а педагогические классы недостаточно распространены в системе непрерывной подготовки педагогов, хотя определенно являются эффективным средством формирования у школьников мотивационной базы для получения профессионального педагогического образования.

Таким образом, можно заключить, что в России и за рубежом накоплен большой опыт создания системы НПО, в том числе и в сфере подготовки педагогов, существующие тенденции развития НПО ориентированы на создание условий для выстраивания каждым обучающимся собственной индивидуальной траектории профессионального развития, что позволяет говорить о возможностях, предоставляемых непрерывным профессиональным образованием для реализации вариативного подхода к подготовке педагогов с учетом выбранной специализации и уровня образования.

А.П. Чернявская

УДК 378

Критерии оценки деятельности педагога при работе по ФГОС 2-го поколения

Образовательные стандарты второго поколения предъявляют новые требования к результатам образования. Помимо традиционных знаний, умений и навыков, которые объединены в одну группу предметных результатов, появились две новые группы – метапредметные и личностные [3]. Личностные результаты предполагают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению, социальных компетенций, правосознания, способности ставить цели и строить жизненные планы, способности к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Метапредметные результаты включают регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учеб-

ной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории (ст.8). Очевидно, что такое понимание качества образования потребует значительного изменения в деятельности обучающихся – помимо приобретения знаний у них будет возможность и необходимость формировать столь нужные для взрослой жизни умения.

Для достижения запланированных результатов обучения потребуются и значительные изменения в деятельности педагогов. К примеру, для того, чтобы сформировать у детей умения организовать учебное сотрудничество с одноклассниками и педагогом, придется строить уроки таким образом, чтобы ученики в процессе обучения взаимодействовали друг с другом – объясняли, выполняли вместе работу, проверяли друг друга и т.д.

Достичь этого можно при использовании современных технологий образования и изменении профессиональной позиции педагога. И научные разработки, и подготовка учителей в этом направлении ведутся не один год, и данная проблема вполне может быть решена на основе имеющихся исследований и практических разработок. В настоящее время назрела необходимость разработки новых критериев оценки деятельности учителя, в чем нуждаются и сами педагоги, и методические службы, и центры, занимающиеся аттестацией педагогических кадров. Обсуждение данных критериев и является целью настоящей статьи.

В приказе Минобрнауки «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» [2] в качестве критериев оценки педагогов определены (ст. 30):

- владение современными образовательными технологиями и методиками;
- совершенствование методов обучения и воспитания;
- наличие стабильных результатов освоения образовательных программ обучающимися и положительная динамика результатов;
- внесение личного вклада в повышение качества образования и распространение собственного опыта.

Перечисленные критерии являются основополагающими, но для практического достижения явно нуждаются в

конкретизации и уточнении.

С этой целью обратимся к имеющемуся международному опыту. К примеру, в США для оценки деятельности учителей и выдачи им лицензии на ведение профессиональной деятельности Образовательной службой используются четыре группы критериев (компетенции):

- Планирование – знание преподаваемого предмета, знание учеников в классе, выбор цели преподавания, знание средств обучения, логическое построение преподавания, оценка успехов школьников.

- Атмосфера класса – создание атмосферы уважения и взаимопонимания, организация учебного труда, организация учебного процесса, управление поведением школьников, организация физического пространства.

- Преподавание – ясное и соответствующее случаю общение, использование вопросов и дискуссий, позиция по отношению к учащимся в обучении, обеспечение обратной связи со школьниками, демонстрация гибкости, чувствительности.

- Профессиональные обязанности – рефлексия собственного преподавания, ведение учительского дневника, взаимодействие с семьями учащихся, взаимодействие со школой и микрорайоном, профессиональный рост, демонстрация профессионализма (цит. по [1]).

Для каждого критерия разработаны показатели, которые, в свою очередь, определены на четырех уровнях – от мастерского до неудовлетворительного. Например, критерий из первой группы «знание учителем учеников, находящихся в классе» расшифровывается следующими показателями: знание характеристик возрастной группы, знание стилей учения различных учащихся, осведомленность о знаниях и умениях школьников, знание интересов учащихся и их социально-культурной среды. Таким образом, на основе четких и измеряемых показателей появляется возможность определить уровень профессионализма учителя и составить программу дальнейшего профессионального развития.

Несколько лет назад автором этой статьи была разработана «Тетрадь профессионального развития педагога» [4], которая несколько опередила время и оказалась невостребованной. Сейчас

актуальность этой тетради и разработанных в ней критериев значительно выросла. Критерии профессионального развития учителя разбиты в ней на три части, к каждому критерию определены показатели, которые описаны на четырех уровнях – от высшего до низкого.

1. **Работа с классом:** планирование учебного материала, индивидуальный подход к ученикам, знание предмета, построение урока, эмоциональное поведение учителя, активизация учеников на уроке, анализ и оценка своего поведения.

2. **Административные и профессиональные обязанности:** повседневные обязанности, профессиональные и юридические обязанности, организация рабочей обстановки в классе, регулирование дисциплины, организация общения.

3. **Профессиональное развитие:** взаимоотношения в коллективе и профессиональное развитие, нововведения.

По сравнению с системой, принятой в США, нами предлагалось меньшее количество критериев, которые, тем не менее, охватывают все сферы деятельности педагога в новых условиях. Такое количество критериев может облегчить организацию работы методических служб и аттестационных комиссий.

Приведем в качестве примера конкретизацию критерия «Индивидуальный подход к ученикам».

Таблица 1

Конкретизация критерия «Индивидуальный подход к ученикам»

Высший уровень развития профессиональных умений	Высокий уровень развития профессиональных умений	Средний уровень развития проф. умений	Низкий уровень развития проф. умений
<ul style="list-style-type: none"> - Понимает и поощряет индивидуальные различия. - Строит объяснение материала с учетом индивидуальных различий учеников. - Ежедневно развивает и поощряет успешность всех 	<ul style="list-style-type: none"> - Осознает индивидуальные различия учеников. - Планирует большинство уроков с учетом инд. различий. - Создает некоторые условия для учеников, чтобы они обучались в 	<ul style="list-style-type: none"> - Осознает явно выделяющиеся и наиболее часто встречающиеся различия между учениками. - Иногда варьирует задания и группирует учеников. - Иногда создает 	<ul style="list-style-type: none"> - Обучает "целый класс". - Крайне редко делает различия между учениками. - Демонстрирует отсутствие интереса к индивидуальным различиям меж-

<p>учеников.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Объяснение нового материала базируется на теории обучения и новейших научных исследованиях. - В ходе урока группирует учеников и дает им задание, соответствующее их стилю обучения, интересам, уровню знаний и т.д. - Постоянно развивает свои знания об индивидуальных особенностях людей. - Знает сильные и слабые стороны учеников и эффективно работает с другими учителями. - Создает в классе условия для обучения всех учеников. 	<p>соответствии со своим стилем.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Периодически обсуждает с другими учителями инд. особенности учеников, чтобы оказывать им помощь в обучении. - Изучает инд. особенности людей, но не всегда использует их в своей повседневной работе. - Осознает потребности и особенности учащихся в обучении. - Создает необходимые условия для обучения всех учеников. 	<p>необходимые условия для обучения всех в классе.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Когда возникают проблемы в обучении, использует знания об индивидуальных различиях. 	<p>ду людьми.</p> <ul style="list-style-type: none"> - При планировании уроков не использует потребности учеников и их различные стили обучения.
---	---	--	---

Для целей аттестации описанный высший уровень будет соответствовать требованиям к высшей категории, высокий – для первой аттестационной категории. Для профессионального развития учитель может оценить по описанию существующий уровень по конкретному критерию и наметить способы и методы его повышения.

Библиографический список

1. Генике, Е.А. Профессиональная компетентность педагога [Текст]. – М.: Сентябрь, 2008. – 176 с.
2. О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 апреля 2010 года. № 16999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

www.edu.ru.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edu.ru.

4. Чернявская, А.П. Становление партнерской позиции педагога [Текст]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. - 328 с.

И.А. Шалено

УДК 37.09

Возможности посткоммуникативного подхода в развитии универсальных учебных действий школьников

Прошло немало времени с появления коммуникативного метода в преподавании иностранных языков. В Европе его популярность особенно приходится на 90-е годы XX века. С тех пор многое изменилось в системе обучения. Несмотря на то, что использование данного метода сделало учебный процесс более активным и интересным, выявились достаточно серьезные недостатки. Учет настоящих и будущих нужд и интересов школьников заставляет науку не стоять на месте.

Так появился ряд новых методов, которые были объединены общим термином «посткоммуникативный подход». Первым об этом заговорил латвийский учитель английского языка Алексей Сокол.

Он предлагает одновременное развитие языковых навыков (чтение, письмо, аудирование, говорение) с развитием навыков мышления на иностранном языке. Предпосылки создания данного метода заключаются в том, что сегодня современная школа просто не в состоянии охватить огромный постоянно изменяющийся поток информации. Подготовить ученика говорить на иностранном языке в различных ситуациях оказывается недостаточным. Нужно проникать в образ мышления целой нации, чтобы понять те или иные явления в языке, культуре и т.д. Таким образом, школа должна подготавливать совершенно иного ученика, ученика, кото-

© *И.А. Шалено, 2012*

рый заинтересован в постоянном желании улучшать свои навыки, и ученика достаточно самостоятельного и ответственного для этого. Для того чтобы ориентироваться в современном информационном пространстве, ученик должен быть обучен улучшать свой инструментарий в получении нужной для него информации. Под инструментарием понимаются все его навыки и умения. Данный подход направлен в первую очередь на то, чтобы подготовить ученика к различного рода непредсказуемым ситуациям, позволить ему ориентироваться в бесконечном разнообразии мира, где он живет. Этого можно добиться, развивая одновременно языковые навыки и навыки мышления, тем самым формируя коммуникативную компетенцию и помогая ученику искать новые методы взаимодействия с миром.

Согласно авторам термин «модель» является ключевым в использовании посткоммуникативного подхода.

Модель – упрощенное представление предметов, процессов, явлений. Построение и исследование моделей, то есть моделирование, облегчает изучение имеющихся в реальном мире процессов. По сути, ученика учат уметь моделировать различные жизненные ситуации.

Любой учебный процесс, основанный на посткоммуникативном подходе, имеет модульную структуру. Каждый модуль, а лучше сказать, технология подхода достаточно самостоятельна, хотя лучший результат достигается, когда все технологии используются в комбинации:

Технология креативной грамматики

Технология текста

Технология самообучения

Технология поиска

Технология ответа «Да-Нет»

Каждая технология отвечает за развитие определенных навыков (их 5 основных):

1. Описывать модели ситуаций, принимая разные точки зрения.

2. Описывать компоненты проблемной ситуации (выделять важное, видеть отличия).

3. Описывать проблемную ситуацию (видеть все компоненты ситуации).

4. Изменять модели проблемной ситуации (прогнозировать результат).

5. Искать и находить решение проблемной ситуации. Оценивать проблемную ситуацию.

Также отличительной чертой посткоммуникативного подхода является то, что учитель предлагает некий алгоритм, по которому ученики будут решать проблему и накапливать знания. Это делается для того, чтобы ученики могли составлять списки элементов для запоминания, добавлять к ним новые элементы, группировать элементы согласно определенным критериям, сравнивать и т.д. Таким образом подобные алгоритмы помогают ученикам планировать их устную и письменную речь.

Посткоммуникативный подход в большей своей части основывается на коммуникативном: развитие самостоятельности и акцент на индивидуальности ученика, акцент на развитие навыков и приобретение знаний, нелинейная организация материала, задания, основанные на вовлечение ученика в деятельность. Но если приглядеться, существует существенное отличие.

При использовании коммуникативного подхода в обучении иностранному языку учитель задает определенную коммуникативную ситуацию с целью вовлечь ученика в процесс действия и тем самым формируя у него коммуникативные навыки. Ученик приступает к выполнению задания, основываясь на своем личном опыте, ибо других вариантов учитель не предлагает.

При использовании посткоммуникативного подхода в обучении иностранному языку учитель не только задает определенную коммуникативную ситуацию, но и создает проблему с противоречием, давая ученикам задание не только обсудить ту или иную ситуацию, но и найти возможные выходы, пути решения данной проблемы. Такой подход позволяет ученикам увидеть коммуникативную ситуацию не только с точки зрения своего опыта, но и взглянуть на вещи совсем другими глазами. В данном случае, различные точки зрения представляют собой большой источник для противоречий и трудностей, возникающих в процессе нахождения решения проблемы. (Например, ученик был наказан родителями за плохие оценки в школе. Родители уезжают отдохнуть на море во время его каникул. Он хочет поехать с ними, но прекрасно знает, что они не склонны взять его с собой. Что ему нужно сделать, что-

бы склонить родителей на свою сторону и не остаться дома во время каникул?).

В отличие от других подходов, посткоммуникативный впервые заставляет ученика по-настоящему думать и размышлять, искать решения. В этом и заключается его инновационность. Сегодня существует большая группа специалистов, которая развивает этот подход.

Л.А. Щелкунова

УДК 37.013

Базовые национальные ценности – основное содержание духовно-нравственного развития и воспитания учащихся

Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. А есть эти ориентиры там, где хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории.

Ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества отводится образованию. Школа – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Ценности личности, конечно, в первую очередь формируются в семье, но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере образования. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь школьника.

Ребенок школьного возраста, особенно в начальной школе, наиболее восприимчив к духовно-нравственному развитию и воспитанию. А вот недостатки этого развития и воспитания трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью.

Методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования является Концепция духовно-нравственного развития

и воспитания, в которой определены система базовых национальных ценностей, цели, задачи, принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности.

Воспитание должно быть ориентировано на достижение определенного идеала. На какой же идеал ориентирует нас Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности?

«Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с. 11].

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. Эти ценности мы храним в культурных и семейных традициях, передаем от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям.

Каковы же наши традиционные источники нравственности? Это Россия, наш многонациональный народ и гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество. Соответственно этому и определяются базовые национальные ценности:

- «Патриотизм – любовь к своей малой Родине, своему народу, к России, служение Отечеству;
- гражданственность – закон и порядок, свобода совести и вероисповедания, правовое государство;
- социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
- человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество;
- наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
- труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

– традиционные российские религии – представление о вере, духовности, религиозной жизни человека, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

– искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

- природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание» [2, с. 18].

Базовые ценности должны лежать в основе уклада школьной жизни, определять урочную, внеурочную и внешкольную деятельность детей. Иными словами, необходимы интеграция всех программ духовно-нравственного развития личности, взаимодействие школы с семьей, общественными и религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации, обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Особенно важно обеспечить вариативность внеурочной воспитательной деятельности, в процессе которой должны использоваться различные формы ее организации, отличные от урочной системы обучения.

Базовые национальные ценности являются основой для определения содержания внеурочной деятельности учащихся, которая является частью основной общеобразовательной программы и может состоять из образовательных модулей в соответствии с видами деятельности обучающихся. Она выбирается самими обучающимися в соответствии с индивидуальной образовательной программой каждого и не входит в максимально допустимую учебную нагрузку. На внеучебные виды деятельности (исследовательскую, проектную, игровую, экскурсионную, театральную, тренинги и т.п.) в соответствии с ФГОС выделяется дополнительное количество часов, что позволит достаточно широко представить все виды деятельности в основной образовательной программе.

Сверх данного норматива в рамках внеучебной образовательной деятельности по желанию обучающихся и их родителей в образовательном учреждении (ОУ) могут реализовываться дополнительные образовательные программы, включающие разные направления воспитательной деятельности школьников, в том числе

и разные аспекты духовно-нравственного воспитания, обеспечивающего развитие у ребенка важных для жизни качеств.

Часы, отведенные на внеурочную деятельность, необходимо использовать по желанию учащихся. В ФГОС предлагается проводить занятия в форме экскурсий, кружков, секций, «круглых столов», конференций, диспутов, КВН, школьных научных обществ, олимпиад, соревнований, поисковых и научных исследований и т. д. Также подчеркивается, что занятия с детьми могут проводить не только учителя общеобразовательных учреждений, но и педагоги учреждений дополнительного образования.

Библиографический список

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. Академия образования / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. - 31 с.

2. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. - 23 с.

Ю.В. Яковлева

УДК 378

Причины снижения уровня здоровья в студенческой среде

Одним из показателей социального благополучия общества является здоровье населения. По данным ЮНДП, ИРЧП (Индекс развития человеческого потенциала) в России падает. В 1992 г. он составлял 0,848, а в 2011 г. - уже 0,755, т.е. за двадцать лет упал на 10% в основном за счет резкого изменения (сначала вниз, затем немного вверх) состояния экономического благополучия страны. При этом показатель «образование» вырос на 15%, а составляющий индекса параметр «здоровье населения» неизменно понижается примерно на 5 % каждые пять лет [4].

В связи с этим в последнее время исследователи проявляют глубокий интерес к проблеме состояния здоровья студентов, так

как в среднем по России около 65 % студентов имеют хронические заболевания [2].

Обучение в вузе предъявляет дополнительные требования к состоянию здоровья студентов. Известно, что учёба – достаточно напряжённый труд, и с этой точки зрения уровень профессиональной подготовки выпускников вузов в значительной степени определяется их здоровьем [7].

Решение проблемы нашего исследования, посвященной выявлению педагогических средств формирования здорового образа жизни студентов, потребовало изучения состояния здоровья студентов.

Ухудшение здоровья студентов за период обучения в вузе в значительной степени обусловлено неблагоприятным воздействием социально-гигиенических факторов среды и наследственно генетической предрасположенностью. Известно, что поступление в высшее учебное заведение у большинства студентов влечет за собой изменение привычных жизненных стереотипов, смену места проживания, изменения условий для самостоятельной работы, изменение режима и качества питания. При этом значительная часть студентов проживает в общежитии.

В условиях современного города студенты много времени затрачивают на дорогу, причем 1/5 из них тратит на дорогу 1,5 часа и более; дополнительным фактором, отягощающим обучение в вузе, является постоянная необходимость совмещения учебы с работой. Как правило, студенты заняты малоквалифицированным трудом, выполняя обязанности грузчиков, сторожей, охранников, дворников, официантов, часто в вечернее и ночное время. Уже на первых курсах совмещают учебу с работой более 25% юношей и 10 % девушек. Все это ведет к значительному нарушению режима дня. Более 1/3 студентов имеют возможность принимать горячую пищу только 1 раз в день.

Низкая физическая активность отмечается почти у 76% студентов, а избыточную массу тела имеют 15-20% студентов. Следует подчеркнуть, что в большинстве случаев (85%) имеются те или иные сочетания "общих факторов риска". Несмотря на то, что 89% считают личным долгом заботу о здоровье, реальное поведение студентов не только не подкрепляется практическими дей-

ствиями, а даже, напротив, является подрывающим здоровый образ жизни (21-26%) [5].

Питание студентов следует охарактеризовать как нерегулярное (36%), в сухомятку (31%), что приводит к снижению массы тела (41%), реже к избыточной массе (9%). Большинство студентов (82%) пользуются предприятиями общественного питания, однако в последние годы в полтора раза возросло посещение буфетов по сравнению со столовыми. В социологических опросах студенты указывают на существенное ухудшение питания в студенческих столовых - оно резко подорожало при относительно низком качестве кулинарной обработки и стало недоступным для 1/2- 2/3 молодых людей.

Нарушение режима питания чаще всего проявляется в отсутствии завтрака и сокращении числа приемов пищи в день. Выявлено снижение общей суточной калорийности пищи, связанное с недостатком белков и углеводов, снижение против нормы содержания витаминов Р, Ре, дефицит витаминов С и В [1].

Если к сказанному прибавить обилие вредных привычек, гиподинамию и другие неблагоприятные обстоятельства, становится ещё более понятной значимость усилий всех, кто в той или иной степени внедряет в быт студентов здоровый образ жизни.

Тем не менее, состояние здоровья молодежи постоянно ухудшается. Ежегодный медицинский осмотр студентов разных курсов в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского это подтверждает. Количество студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, растет [6].

Указанная тенденция выявляется у студентов всех факультетов [8].

На протяжении ряда лет сохраняется и динамика проявления отдельных нозологических единиц. На первом месте находятся заболевания глаз, на втором – опорно-двигательного аппарата, дальше располагаются заболевания желудочно-кишечного тракта, болезни эндокринной системы и нарушения обмена веществ [7].

В связи с тенденцией увеличения количества студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, возрастает значение современного направления педагогики – педагогики здоровьесбережения. В этой связи повышается роль преподавателя как проводника идей здорового образа жизни. Именно он в контексте об-

шей культуры человека может и должен сформировать правильное в отношении здоровья поведение. Поэтому наиболее актуальными являются задачи интеграции основ здорового образа жизни в систему непрерывного педагогического образования, повышение квалификации управленческих и педагогических работников в плане освоения путей и средств решения психолого-педагогических и медико-биологических проблем, развитие потенциала здоровья.

Библиографический список

1. Агаджанян, Н.А. Проблемы адаптации и учение о здоровье [Текст]. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2005. – 284 с.

2. Агаджанян, Н. А., Бяхов, М. Ю., Клячкин, Л. М. Экологические проблемы эпидемиологии [Текст]. – М: Просветитель, 2003. – 208 с.

3. Башмашникова, М. В. О деятельности правительства Ярославской области по охране здоровья детей и молодежи [Текст] // Здоровье детей – здоровье нации: матер. обл. конф. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 16–23.

4. ИРЧП в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://otherreferats.all.best.ru/sociology/00092977_0.html

5. Куркина, Л.В. Актуальные проблемы здоровья студентов [Текст] // Естествознание и гуманизм. – 2006. – Т. 3. – С. 76-81.

6. Малыгин, А. М. Физическое здоровье студентов и влияние на него обучения в вузе [Текст] / Естествознание: исследование и обучение: матер. конф. «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С.187–191.

7. Малыгин, А.М., Носкова, М.П. Мониторинг здоровья студентов младших курсов педагогического университета [Текст] / Естествознание: исследование и обучение: матер. конф. «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во, 2010. – С.187–191.

8. Малыгин, А.М., Носкова, М.П. Сравнительная характеристика физического здоровья студентов разных специальностей университета [Текст] / Естествознание: исследование и обучение: матер. конф. «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.187–191.

Детский туризм в Ярославле в начале 1920–х годов

До 1917 года детский туризм в Ярославском крае имел развитую и хорошо налаженную систему. В Ярославле, во-первых, сложился дружный и профессиональный коллектив из педагогов, учёных-краеведов, журналистов. Во-вторых, туристско-педагогические начинания находили поддержку в обществе и у властей. Почти за полтора десятка лет был накоплен значительный опыт работы. В городе действовали две экскурсионные комиссии для обслуживания приезжавших в Ярославль учащихся средних и начальных учебных заведений. В мае-июле разворачивались базы для проживания экскурсантов. Были составлены программы приёма детей, разработаны экскурсии и методики, подготовлены экскурсоводы. Группы путешествующих детей получали финансовую помощь от городской управы и земств, льготный проезд по железной дороге, скидки на билеты на пароход и трамвай. Общественная организация «Молодая жизнь» организовывала дальние путешествия детей по Крыму и Кавказу. Члены научного Естественно-исторического общества разработали и проводили специальные обучающие маршруты по биологии в окрестностях Ярославля. Они создали «Русский Экскурсант», освещавший широкий круг вопросов, связанных с детскими экскурсиями. Энтузиасты - педагоги совершали с детьми малые и большие путешествия, а два уникальных воспитателя, К.Л. Студитский и А.А. Романовский, проводили редкие даже в масштабах России походы. Ярославская газета «Голос» подробно освещала все мероприятия экскурсионно-педагогического характера. Общественность в лице родителей, педагогов и жителей Ярославля поддерживала экскурсионно-просветительскую и педагогическую деятельность [1].

Коренные изменения произошли в системе народного об-

разования после 1917 года. В декабре 1918 года было создано Центральное бюро школьных экскурсий в Народном Комиссариате Просвещения РСФСР. Москва начала принимать школьников-экскурсантов в районе Арбата в выделенном общежитии. Первые московские школьные группы экскурсантов отправляются в Ростов и Ярославль летом 1920 года. Для организации экскурсионного дела в школах Петрограда в феврале 1919 года создаётся экскурсионная станция, а чуть позже проводится основательная подготовка руководителей детского туризма.

Однако для Ярославля 1918 год был отмечен иными, трагичными событиями, связанными с антибольшевистским мятежом. По свидетельству современников, «общая картина разрушенного города... производила потрясающее впечатление... На протяжении целых кварталов вместо домов... возвышались на грудах развалин лишь почерневшие печные трубы» [2, с.200]. «Из 116 зданий правительственного, общественного, медико-санитарного и культурного назначения сгорело или было сильно повреждено 67 зданий... Из 40 зданий начальных училищ совершенно сгорели 9, а остальные пришли в состояние полной непригодности... Совершенно без крова... осталось... 25 процентов населения Ярославля» [3, с.53]. Естественно, что в этих условиях ни о какой экскурсионной работе с детьми не могло быть и речи. Возрождение экскурсионного дела начинается, видимо, летом 1920 года. В Государственном архиве Ярославской области нами найден документ, свидетельствующий, что Ярославское отделение Центрального Бюро Школьных Экскурсий Наркомпроса начало свою работу 30 сентября 1920 г. [5, л.3]. Первым председателем отделения стал художник Михаил Васильевич Бабенчиков, приехавший из Петрограда. В состав отделения вошли известные в Ярославле педагоги, краеведы, общественные деятели: Н.Г. Первухин, П.А. Критский, С. Каньгин, И.А.Лазарев, В.А. Перцев. Секретарем был С.Н. Колкотин, членом отделения стала Ф.В.Лазарева. Ярославская экскурсионная станция располагалась по адресу: улица Рождественская (ныне – Большая Октябрьская), дом 45, кв. 1.

Члены-руководители Ярославской экскурсионной станции хорошо осознавали возможности Ярославля как экскурсионного центра. И это неудивительно: их богатые научные знания и опыт помогли увидеть привлекательные экскурсионные объекты даже в

условиях уничтоженного на 2/3 города. В 1920 году в Центральное Экскурсионное Бюро при Наркомпросе было отправлено подробное аргументированное письмо с предложением о создании в Ярославле «крупного провинциального экскурсионного пункта с экскурсионной станцией, оборудованной всем необходимым для постоянного приема экскурсантов из центра и соседних губерний русского севера и Поволжья». В письме особенно подчеркивалось значение Ярославля как промышленного центра, где можно увидеть фабрики и заводы, «значительная часть которых в настоящее время возобновляет работы»; указывалось, что архитектурные памятники Ярославля прославили город как музей русского искусства XVII века, отмечалось богатство ярославских музеев, в том числе и только что открытой Картинной галереи. Замечательно, что интересными и поучительными объектами показа члены экскурсионной станции называют проекты Ярославского Комитета государственных сооружений, в соответствии с которыми пострадавший город планировалось воссоздать как «город-сад». В письме отмечалось и наличие квалифицированных кадров, которые были способны вести экскурсионную работу не только в Ярославле, но и в Угличе, Романове-Тутаеве, Ростове [5, л. 41-42 об.]. Фактически здесь была изложена программа работы ярославской экскурсионной станции.

Проблемы, которые приходилось решать в начале 1920-х годов, отражают протоколы заседаний губернского экскурсионного бюро. В них говорится о необходимости «срочного заказа коек и получения холста и сена для тюфяков», заказе в Военно-Инженерной Дистанции 30 жестяных кружек, 4 чайников и 2 умывальных. Нуждались во всем: в ведрах, ящиках, корзинах для бумаги, самоварных трубах. Не было табуреток, ламп, ножей, тарелок и многих других хозяйственных предметов [5, л.3,6.] Удивительно, как голодные и плохо одетые люди находили силы обустроить и налаживать практически заново экскурсионную работу в Ярославле. Экономическое положение в стране очевидно из сумм, получаемых на содержание экскурсионной станции: в ноябре 1920 г. было выдано 300 000 руб., в начале 1921 г. – 1 миллион рублей [5, л.6,7].

Конкретные задачи этой работы были сформулированы М.В. Бабенчиковым, П.А. Критским и Н.Г. Первухиным в доку-

менте 1921 г. «Временные положения Экскурсионной Базы в Ярославле». Здесь говорилось о необходимости изучения родного края в научных экспедициях по направлениям: естественно-историческому, историческому, искусств, народного творчества, промышленно-экономическому. Подчеркивалось значение пропаганды результатов исследований, разработки методических вопросов экскурсий и подготовки кадров опытных руководителей экскурсионной работы. Для организации этой работы при базе создавалась коллегия и педагогический комитет, «в который входят все руководители базы – специалисты, профессора и учителя и представители учреждений по приглашению базы» [5, л. 39].

С целью выяснения характера экскурсии для руководителей приезжавших групп была составлена анкета из трех частей, характеризующих подготовку экскурсии, само ее проведение и подведение итогов. Очень подробно спрашивается мнение руководителей об экскурсии: тема (основная и побочная), характер ведения экскурсии (пассивное или активное участие экскурсантов), сбор материала во время экскурсии (коллекции, документы, выписки), организация отдыха и развлечения детей. В заключительной части анкеты уделяется внимание возникновению новых экскурсионных тем для руководителя на основе услышанного и увиденного.

Активная работа экскурсионной станции проходила летом 1921 года. В Ярославль приезжали, в частности, учащиеся Воздвиженской сельскохозяйственной колонии, Костромской губпартшколы, воспитанники самарских детских домов. Объекты, которые им показывали во время экскурсий по Ярославлю, – церкви Иоанна Предтечи, Ильи Пророка, Исторический музей, Спасский монастырь и реку Которосль. Экскурсии эти проводились на высоком профессиональном уровне, ведь о храмах Ярославля рассказывал автор книг, посвященных этим церквям, заведующий Губмузеем Н.Г. Первухин. Участвовали в этой работе и замечательный знаток Ярославля, автор путеводителей по городу П.А. Критский, и бывший член экскурсионной комиссии общества «Молодая Жизнь» С. Каныгин.

С октября 1922 г. в Ярославле стал выходить педагогический журнал «Наш труд». В № 1 за 1923 год было помещено Циркулярное письмо Главсоцвоса «Экскурсионная работа в школе и ее

учет». В нем формулировался тот метод школьной работы, который станет определяющим для трудовой школы 1920-х годов, – экскурсионный. В условиях отсутствия наглядных пособий, лабораторий, специальных кабинетов экскурсии приобретали первостепенное значение в обучающих школьных программах и провозглашались едва ли не единственной формой получения знаний учениками.

Таким образом, организация экскурсионного бюро в Ярославле в 1920 году оказалось как нельзя кстати для решения педагогических задач того времени. Опыт организаторской, методической, практической, исследовательской экскурсионной работы, накопленный в первое двадцатилетие XX века, был преемственно передан новой советской школе.

Библиографический список

1. Антонов, Е.Б. Экскурсии в педагогической деятельности ярославских преподавателей начала XX века // Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике: материалы чтений К.Д. Ушинского. Ч.1. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. - С.53-59; Проблемы воспитания детей средствами дальних пешеходных экскурсий. Педагогический опыт К.Л. Студитского // Ярославский педагогический вестник. - 2008. - № 4 (57). - С.34-39; *Его же*. Значение экскурсий А.А. Романовского в физическом и нравственном воспитании ярославских школьников начала XX века // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - № 3 (60). - С.283-286; *Его же*. Экскурсии как средство воспитания на страницах «Русского Экскурсанта» // Эффективность образования: история и современность: Материалы 60-й международной научной конференции «Чтения Ушинского» Ч.1. -Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. - С.94-102; *Его же*. Опыт педагогической деятельности общества «Молодая жизнь» (20-е гг. XX века) // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки. - 2010. - № 1. - С. 58-61.

2. Шестнадцать дней. Материалы по истории Ярославского белогвардейского мятежа. - Ярославль, 1924. - С. 200.

3. Ярославль социалистический. Очерки по истории города октябрь 1917-1959 [Текст]. – Ярославль, 1960. - С.53.

4. ГАЯО.Ф.Р-1007.Оп.1. Д.23.

Модель методической службы инновационного образовательного учреждения дополнительного образования детей как условие эффективности ее деятельности

Реализация всех реформ в области образования связана, прежде всего, с повышением уровня профессиональной компетентности педагога. Современный педагог должен не только глубоко владеть психолого-педагогическими знаниями, понимать особенности развития школьников, но и внедрять инновационные технологии обучения. Задача методической службы образовательного учреждения (ОУ) заключается в вовлечении таких педагогов в инновационную деятельность, которая может быть организована методической службой, имеющей четко выстроенную модель.

В основе построения модели методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей лежит *системно-деятельностный* подход, предусматривающий рассмотрение любого педагогического феномена в качестве целостного явления, которое можно представить как систему, являющуюся подсистемой более крупных систем, а также связанную с другими более мелкими подсистемами. Развитие системы как целостного объекта дает новый результат, который необходимо рефлексировать, на основе результатов рефлексии необходимо проводить корректировку. Таким образом, наличие рефлексии важнейшее условие этого подхода. Другим непременным условием эффективной деятельности методической службы является вовлечение участников образовательной деятельности в творческую и экспериментальную деятельность по освоению технологии развивающего обучения на основе субъект-субъектных отношений.

При построении данной модели мы также использовали

компетентностно-ориентированный подход, который предполагает видение результатов функционирования деятельности любой системы в повышении компетентности ее субъектов. При разработке компонентов модели методической службы мы опирались на систеобразующий подход фасилитации деятельности методической службы по развитию всех субъектов образовательного процесса. Рассмотрим структурные компоненты модели методической службы инновационного учреждения (рис. 1).

Методическая служба инновационного учреждения является частью образовательной системы, сложившейся на современном этапе в результате государственной политики, реализующей социальный заказ на педагога – профессионала. Методическая служба – это управляемая и управляющая система, основу которой составляют субъекты образовательного процесса: руководители, педагоги, обучающиеся, их родители, социальные партнеры. Потребности субъектов образовательного процесса здесь совпадают – государство, родители, обучающиеся и руководители ОУ хотят, чтобы с детьми работали высококвалифицированные педагоги. Наличие материально-технической базы (помещений для методической службы, компьютерное оснащение, разнообразная оргтехника) способствует удовлетворению потребностей субъектов образовательного процесса.

Главными структурными компонентами в рассматриваемой модели являются **миссия**: научно-методическое обеспечение процессов развития в рамках инновационной площадки. **Цель** – непрерывно повышать профессиональную компетентность педагогических работников через выявление социального заказа и формирование системы методического сопровождения инновационной деятельности педагогов, способствовать совершенствованию повышения квалификации педагогов через проблемные курсы.

Задачи: создать условия для удовлетворения информационных, учебно-методических, организационно-педагогических и образовательных потребностей педагогов; содействовать развитию образовательного учреждения, его имиджа; участие в конкурсах профессионального мастерства различного уровня; организовать сопровождение инновационных процессов в ОУ и экспериментальной деятельности педагогов.

Ценности: признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту; умение слушать и слышать партнера; готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнера; способность к сочувствию и сопереживанию; разработка вариативных сценариев движения объекта управления к поставленной цели, средств максимального расширения творческого поиска, активного допущения нестандартных действий и идей; соуправление процессом методической учебы; преобразование содержания знаний; стимулирование научно-исследовательской деятельности педагогов.

В условиях инновационной деятельности ценностью также становится здоровьесбережение каждого педагога, методиста, руководителя через оптимальные способы достижения цели – энергосберегающие, человеконаправленные. **Принципы деятельности:** системности; оптимального сочетания централизации и децентрализации; нелинейности; комплементарности (дополнительности); субъектности; открытости; подчинения; приоритета развития целого; взаимодействия самоорганизации и организации, случайного и необходимого; синергетизма; мобильность (способность быстро реагировать на потребности субъектов образовательного процесса).

Далее следуют принципы, ориентирующие управление на овладение способами инициирования процессов фасилитации: принцип приоритета развития целого, принцип взаимодействия самоорганизации и организации, случайного и необходимого.

Следующий компонент в нашей модели - **функции** МС, то есть определенный круг обязанностей, видов и направлений деятельности, которые действительно могут обеспечиваться методами. Очевидно, что этот круг не может расширяться бесконечно: погоня за количеством всегда отрицательно сказывается на качестве. Поэтому сегодня речь идет о выборе приоритетных функций. В рамках данной статьи дадим только их перечень: информационно-организаторская, организационно - педагогическая, информационно-пропагандистская, издательская, диагностико-аналитическая, контрольно-диагностическая, психолого-педагогическая, прогностическая, конструктивная, координационная. Основной становится инновационная функция – это создание и организация работы структур, обеспечивающих инновационное развитие ОУДОД (временные творческие и исследовательские группы, экспертные

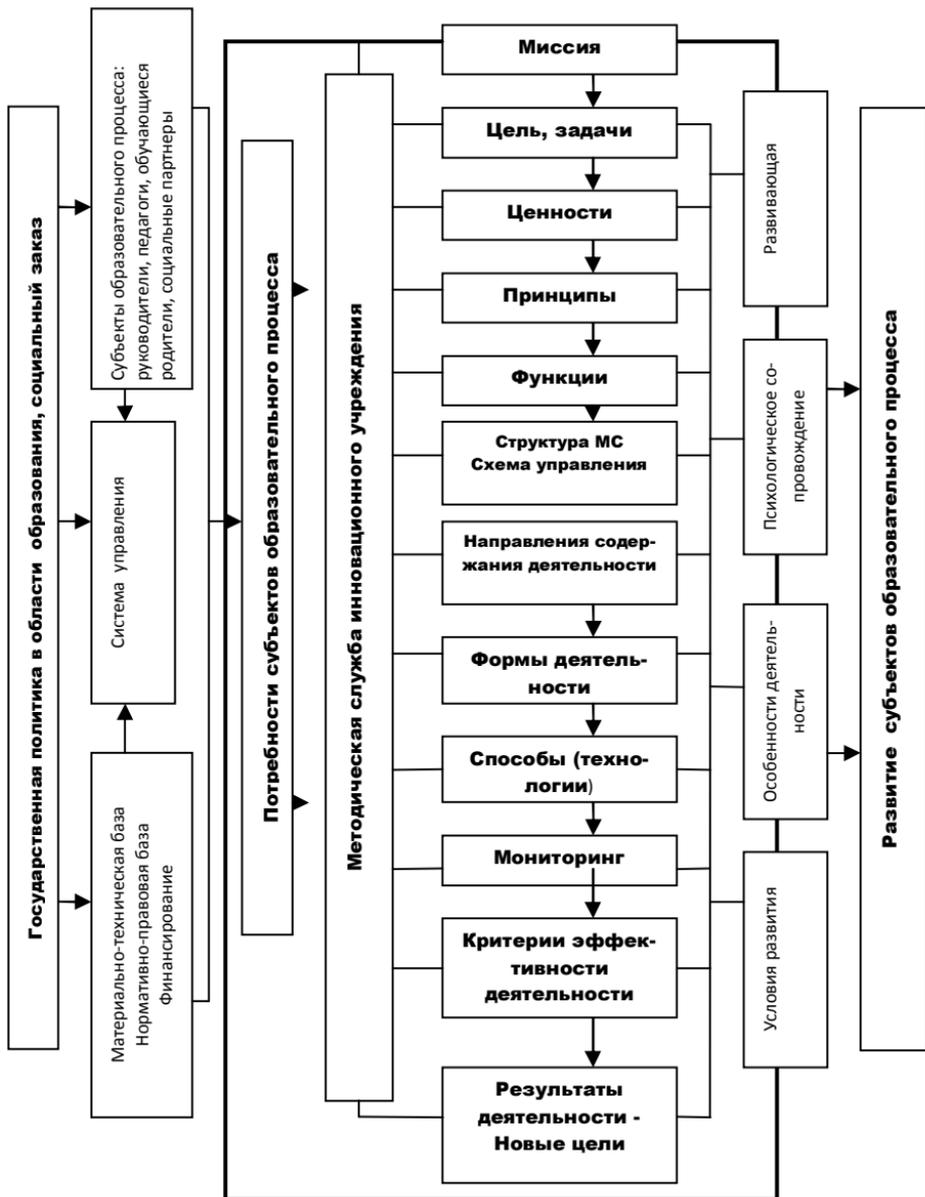


Рис.1. Структурно-функциональная модель методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей

советы и т.д.); научно-методическое обеспечение организации системы опытно- экспериментальной работы в ОУДОД; участие в моделировании и обеспечении функционирования микро - и макропедагогических систем.

Из функций вытекает *содержание* деятельности МС инновационного образовательного учреждения и *формы* работы, которые представлены в табл.1 и 2.

Таблица 1

Содержание деятельности методической службы инновационного образовательного учреждения

<p>Информационно-пропагандистская</p> <ul style="list-style-type: none"> -систематизация, распространение методических знаний; - обобщение и пропаганда положительного педагогического опыта; -информирование об изданных педагогических новинках; - создание банка данных по актуальным вопросам ДОД 	<p>Организационно-методическая</p> <ul style="list-style-type: none"> - обеспечение образовательного процесса методическими материалами, программами; - оказание методической помощи различным категориям педагогических работников; - установление организационных отношений в коллективе; - организация и проведение методических недель, открытых занятий, семинаров, практикумов, конференций 	<p>Нормативно – методическая</p> <ul style="list-style-type: none"> - обеспечение образовательного процесса нормативными документами, должностными инструкциями, положениями, правилами внутреннего распорядка, правилами поведения для учащихся и др.
<p>Координационно-методическая</p> <ul style="list-style-type: none"> - координация методической деятельности с соответствующими подразделениями органов управления образованием: ЦПК и Управлением ФК, МСМ, - координация деятельности с другими учреждениями ДО 	<p>МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА</p>	<p>Консультативно-методическая</p> <ul style="list-style-type: none"> - организация консультативной работы для педагогических работников; - популяризация и разъяснение результатов новейших педагогических и психологических исследований

<p>Инновационно-методическая</p> <ul style="list-style-type: none"> - проведение мероприятий, направленных на изучение и внедрение в образовательный процесс инновационных технологий. - организация семинаров по инновациям, методам научного исследования в системе ДО 	<p>МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА</p>	<p>Контрольно-диагностическая</p> <ul style="list-style-type: none"> - контроль за состоянием образовательного процесса; - контроль за работой методических объединений; - анализ интеграционных процессов в сфере ДО по направлениям: образование – досуговая работа- творчество; - анализ работы МО за истекший период
<p>Конструктивная</p> <ul style="list-style-type: none"> - моделирование, разработка и апробация программ системы дополнительного образования (анализ приоритетного целеполагания в программном обеспечении, выявление трудностей в процессе программирования, устранение типичных ошибок в программах) 	<p>Исследовательско-аналитическая</p> <ul style="list-style-type: none"> - мониторинг профессиональных и информационных потребностей педагогов; - изучение и анализ состояния и результатов методической работы, определение направлений ее совершенствования; - изучение состояния качества образовательного процесса и путей по повышению его продуктивности 	<p>Издательская</p> <ul style="list-style-type: none"> - организация редактирования подготавливаемых к изданию образовательных программ, учебно-методических пособий; - производство организационно-методической, информационно-пропагандистской продукции

Разрабатывая *структуру* методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей, мы остановили свой выбор на матричной структуре, предложенной И.В. Жуковским (Рис. 2). Вслед за ним мы считаем, что «существовавшие ранее линейно-функциональные структуры пришли в противоречие с требованиями глубоких, основательных изменений и с развитием инновационных процессов. Изучение опыта зарубежного менеджмента вывело нас на поиск наиболее эффективных структур, которыми являются программно-целевые или адаптивные структуры.

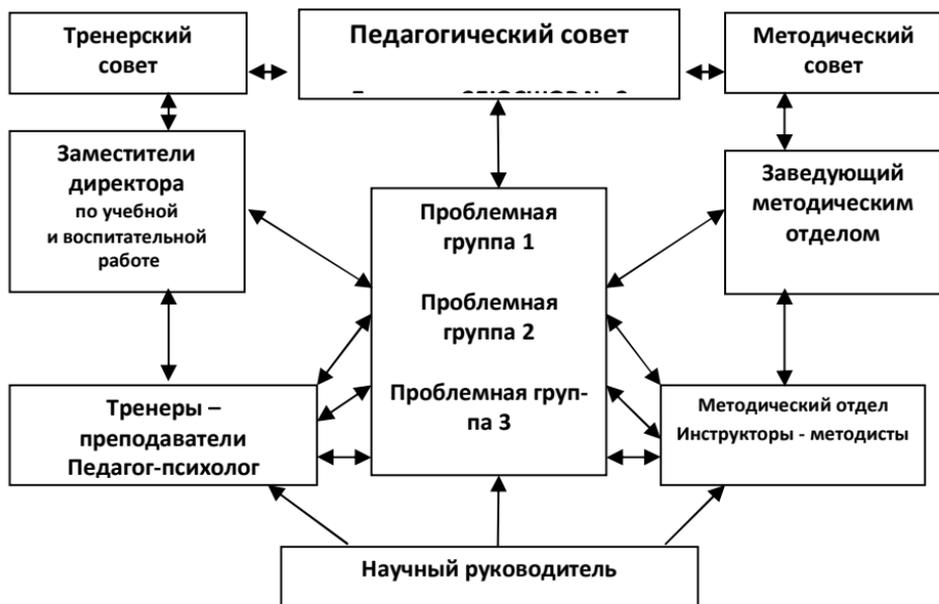


Рис. 2. Структура методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей

Наиболее перспективными для формирования адаптивной системы управления методической службой образования нам представляются матричные структуры. Это становится возможным, так как линейное (вертикальное) управление функциональными органами закрепляется за одними и теми же уровнями управления [1, с. 73].

В приведенной структуре происходит наложение специально созданных временных целевых структур на постоянные структуры методической службы. Постоянными элементами в нашем случае являются линейные и функциональные подразделения – педсоветы, методсоветы, отделы и т.д. Совершенно новым элементом является формирование временных (проблемных) групп для решения самых насущных вопросов. Члены проблемных групп остаются в составе своих советов, что позволяет легко перемещаться из одной проблемной группы в другую. В нашей модели

Формы работы по направлениям деятельности
инновационного образовательного учреждения

<p><u>Информационно-пропагандистская</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Выставки методических новинок; - Портфолио; - Педагогические чтения; - Плакат; - Семинар-практикум; - Банк данных по актуальным вопросам ДОО 	<p><u>Организационно-методическая</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Методические недели; - Открытые занятия; - Семинары – практикумы; - Конференции; - Аудит 	<p><u>Нормативно – методическая</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Разработка локальных актов, должностных инструкций, положений, правил внутреннего распорядка, правил поведения для учащихся.
<p><u>Координационно-методическая</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Организация курсовой подготовки; - Организация посещений семинаров в других учреждениях; - Организация посещения выставок 	<p>МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА</p>	<p><u>Консультативно-методическая</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Групповые консультации; -Индивидуальные консультации; -Консультации с различными специалистами
<p><u>Инновационно-методическая</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Спецкурсы; - Мастер – классы; - Деловые игры; - Рефлексивные игры; - Тренинги - Марафоны; - Игры по станциям 		<p><u>Контрольно- диагностическая</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Собеседования с педагогами; -Посещение открытых занятий; -Анализ документации педагогов (журналов, рапортов, годовых отчетов)
<p><u>Конструктивная</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - заседания советов, работа творческих групп по моделированию, разработке, принятию и апробации программ в программах 	<p><u>Исследовательско-аналитическая</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Анкетирование, тестирование; составление диаграмм, сводных таблиц по анализу состояния качества образовательного процесса и путей по повышению его продуктивности 	<p><u>Издательская</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -выпуск методических пособий, программ, брошюр, глоссариев; -ксерокопирование и сканирование научных статей; -оформление фотоотчетов.

как и в модели С. В. Кульневича и М. А. Петренко, «содержательный компонент представляет ценности перехода от культуры доминирования в управлении к культуре партнёрства, сотрудничества, сотворчества. В более конкретизированном виде – это ценности участия в поиске собственных путей развития, творческого переосмысления практического опыта и науки, неоднозначных решений, необходимости личного понимания и переживания смысла своих педагогических действий и т.д.» [2, с. 226].

На основе изучения теоретического материала нами была разработана *схема управления инновационной методической службой*, которая содержит четыре этапа. *Первый – информационно-аналитический* - включает в себя самооценку состояния образовательной и методической деятельности педагогического коллектива ОУДОД; проблемный анализ организационной структуры; анализ хода учебно-воспитательного процесса и его результатов; создание аналитико-диагностической группы и утверждение диагностического инструментария.

Второй этап – мотивационно-целевой и плано-прогностический - предполагает диагностику социально-педагогической деятельности коллектива ОУДОД; определение основных ценностных ориентаций и мотивов деятельности педагогов и детей; изучение спроса на педагогические и методические услуги; определение готовности личности педагога и коллектива ОУДОД к переходу на инновационную систему управления; разработку стратегических и тактических шагов методической службы на основе выявленных приоритетных целей и прогноза конкретных ожидаемых результатов; разработку программ по индивидуальным траекториям повышения методического мастерства педагогов («Молодой специалист», «Педагог-исследователь», «Педагог-экспериментатор» и т.д.).

Третий этап – организационно-исполнительский: создание организационно-педагогических условий через формирование подсистем обеспечения и поддержки; определение основных приоритетов в содержании методической работы для решения выявленных проблем; изучение и внедрение в практику технологии управления по конечным результатам; рациональное распределение функционала на уровне стратегических и тактических полномочий; создание проектных групп педагогов по реализации времен-

ных, годовых и долгосрочных проектов, нацеленных на конкретные результаты; делегирование педагогов и руководителей ОУДОД в общегородские, районные проектные группы; организация или участие в научно-практических конференциях, семинарах, деловых играх и других формах по совершенствованию методического мастерства методистов, педагогов ОУДОД.

Четвертый этап – контрольно-диагностический или регулятивно-коррекционный: диагностика, анализ работы проектных групп, обобщение полученных данных, соотношение результатов с поставленными целями и задачами; саморегулирование и корректирование деятельности методической службы на основе рефлексии; описание хода и результативности в реализации инновационной системы управления; обобщение позитивного опыта и его описание в методических рекомендациях; выбор формы отчетности: творческий отчет педагогов или педагогического коллектива, в том числе и в связи с аттестацией. Участие в конференциях, защита проектов, публикации. Стимулирование участников проектных групп и наиболее творческих педагогов.

Отдельным компонентом модели мы выделяем **мониторинг**. *Мониторинг* – это системная диагностика, сопоставление полученных результатов с эталоном – стандартом, выявление и анализ, оценивание степени и причин отклонений, принятие управленческих решений, оценка и коррекция результативности принятых мер. Мониторинг осуществляется по специально разработанной программе.

Для определения уровня эффективности деятельности методической службы как фасилитатора развития нами были разработаны **критерии и показатели деятельности**. Первый критерий - *степень востребованности* различных методических услуг - через показатели: сколько человек посетили групповые занятия, индивидуальные консультации; изучали методические материалы; работали в творческих группах; занимались самообразованием. Второй - *степень участия педагогов* в методической работе через показатели: посещение семинарских и практических занятий в Школе; работа над методической темой; показ открытого занятия; посещение курсов повышения квалификации; изучение методической литературы; разработка конспек-

тов тренировок по новым технологиям; обобщение своего педагогического опыта. Третий критерий - *уровень удовлетворенности педагогов деятельностью МС*: оцениваем, насколько методическая служба способствует профессиональному росту педагогов.

Условия развития методической службы:

- Кадровые. Наличие педагогического персонала и методистов, имеющих высшую квалификационную категорию, прошедших курсы переподготовки по специальности «Менеджмент организации», имеющих сертификаты межрегиональных, всероссийских семинаров, участвующих в конкурсах профессионального мастерства, победители ПНПО.

- Материально-технические. Здание в оперативном управлении, компьютерные классы, медиacentры, автоматизированные рабочие места методистов, оргтехника (принтеры, сканеры, ксероксы).

- Финансовые. Наличие бюджетного и внебюджетного финансирования, организация платных услуг по проведению развивающих семинаров, консультаций, рецензированию программ.

Результаты деятельности методической службы по представленной модели:

- рост профессионального мастерства педагогов, методистов, руководителя, реализация их творческого потенциала;

- удовлетворение образовательных и информационных потребностей педагогических и управленческих кадров;

- поиск и внедрение инновационных подходов в организации методической работы;

- объединение ресурсов по вертикали и горизонтали управления;

- обеспечение продуктивного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Особенности деятельности:

• модель реализует перспективные цели и задачи развития при сохранении традиций и положительного опыта;

• деятельность осуществляется в компетентностной парадигме;

- опирается на инновационный опыт образовательных учреждений и некоторых педагогов;
- не ограничивает свободу выбора индивидуального маршрута развития педагогов при фасилитации.

Психологическое сопровождение (реализует педагог-психолог).

Сопровождение образовательного процесса инновационного учреждения – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий в ситуациях образовательного процесса по следующим блокам: психологическая поддержка всех участников образовательного процесса; психологическое обеспечение занятий; психологическое сопровождение инновационного проекта. Основная цель психологического сопровождения заключается в выявлении факторов, влияющих на успешность образовательного процесса, и своевременном выявлении негативного воздействия внедряемых технологий на обучающихся. Психологическое сопровождение инновационного проекта включает в себя три этапа: мотивационный, основной и рефлексивный. Мотивационный этап психологического сопровождения совпадает по времени с подготовкой самого инновационного проекта. Основной этап психологического сопровождения начинается с момента начала реализации проекта и продолжается до получения первых ожидаемых результатов. Рефлексивный этап психологического сопровождения может осуществляться при получении заявленных в программе инновационного проекта результатов.

Непременным компонентом модели является *развивающая среда*, которая включает в себя ряд таких факторов, как особенности и характер деятельности, стиль взаимоотношений педагогов, взаимовлияний, создающие и обеспечивающие развитие образовательного учреждения. Развивающая среда является не только важным источником культурного развития личности, но и идейно-ценностной атмосферой, которая определяет духовно-нравственный, творческий и интеллектуальный «климат» (уклад, образ жизни) образовательного учреждения, оказывает свое влияние на культурную среду социума, при этом происходит взаимообогащение этих сред. Развивающая среда инновационного образовательного учреждения представляет собой педагогически обусловленное практическое воплощение национального,

исторического и социального компонентов, является базой для формирования и удовлетворения духовных потребностей человека посредством его взаимодействия с образовательным сообществом, что, в свою очередь, может быть определено как традиции и инновации данного образовательного учреждения. Идеи и ценности воплощаются в предметно-практических компонентах: организационно-управленческих (демократическое управление, самоуправление); материально-предметных (мебель, инвентарь, технические средства обучения, финансовая поддержка развития образовательного учреждения), знаково-символических (атрибуты, символы, знаки, подчеркивающие уникальность данного учреждения); психолого-педагогических (педагогическая техника, педагогическая культура педагогов и родителей, психологическая служба школы (психологическое просвещение, диагностика и коррекция психического развития, психологическое консультирование, разрешение конфликтных ситуаций: проведение психологических тренингов), личностные качества педагога, профессионально значимые в педагогической деятельности, и т.д.).

Данная модель методической службы инновационного образовательного учреждения дополнительного образования детей разрабатывалась в течение нескольких лет, постоянно дополнялась и корректировалась. Отдельные её элементы неоднократно были представлены на научно-практических конференциях муниципального и регионального уровня. С 2008 года в рамках опытно-экспериментальной работы проводимого исследования эта модель была реализована на практике. Благодаря системности в деятельности достигнуты хорошие результаты по развитию компетентности педагогических работников, которые признаны на уровне города.

Библиографический список

1. Жуковский, И.В. Методическая служба школы: технология формирования адаптивной системы управления//Завуч.-1999.- №5.-С.69-74.
2. Кульневич, С.В., Петренко, М.А. Моделирование самоорганизационного управления образовательным учреждением // Известия ЮО РАО. - Вып. IV. - Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2002.

**Отмена начальной военной подготовки
как аспект демократизации советской средней
общеобразовательной школы**

Процесс демократизации педагогического процесса в советской общеобразовательной школе, первоначально касавшийся только методики преподавания отдельных предметов и отношений учителя и ученика, к концу 1980-х – началу 1990-х гг. начал принимать все более масштабный характер. Пересмотр концепции реформы школы 1984 г. в демократическом ключе, гласность, плюрализм, а также нарастающее влияние педагогической общественности привели к пересмотру содержания отдельных, наиболее сильно заидеологизированных школьных дисциплин, таких как история, литература, обществознание. Однако самая острая критика как со стороны образовательных чиновников, так и со стороны педагогической общественности обрушилась на начальную военную подготовку.

Введенная в 1968 г. начальная военная подготовка в старших классах должна была компенсировать сокращение срока службы в Советской Армии с 3 до 2 лет, однако для директоров школ этот предмет сразу же стал головной болью. Преподавание НВП требовало затрат больше, чем любого другого предмета: необходимо было оборудовать комнаты для занятий, хранения оружия и боеприпасов, а также стрелковый тир, караульные и инженерные городки, противорадиационные укрытия, полосу препятствий и т.д. В условиях перегруженности и далеко не лучшего состояния школьных зданий (особенно на селе, где каждое пятое здание требовало капитального ремонта [2]) и при сохранявшемся остаточном финансировании образования выполнить эти требования было практически нереально. В. Кутепов, к примеру, приводит данные, согласно которым в Омской области к середине 1980-х было полностью оборудовано элементами учебно-материальной базы только 53,62% школ [6, с.59]. Наконец, нахождение оружия в школе требовало повышенных мер безопасности (установка сигнала

лизации или создание дополнительной ставки сторожа) и подразумевало серьезную ответственность – «постоянная угроза хищения оружия висит над головой директора как дамклов меч», писал учитель-новатор Е. Куркин [5].

С развитием гласности в конце 1980-х годов стали высказываться первые сомнения в целесообразности и гуманности преподавания НВП, а также ее связи с реальной службой в армии. В апреле 1989 г. в «Учительской газете» было опубликовано критическое письмо молодого недавно демобилизовавшегося педагога, в котором подчеркивалось, что уроки НВП имеют мало общего с реальностями воинской службы [1]. К началу осени бурная дискуссия на тему отмены НВП разгорелась в журнале «Военные знания», затем обсуждение перебралось на страницы «Учительской газеты» и продолжалось там до начала 1990 г. За военную подготовку выступали только военруки и военные, большая же часть педагогов, родители и даже учащиеся требовали: «Освободите школу от диктата отставных генералов!» [8], все чаще возникал вопрос: «почему на органы народного образования взваливается ... курс молодого солдата?» [12], некоторым в этом виделась параллель с идеей провальной реформы 1984 г. навязать школам подготовку кадров для промышленности [10]. Сказалась и усталость общества от десятилетней афганской войны.

Параллельно НВП критике подвергся и другой аспект военно-патриотического воспитания в советской школе – игры «Зарница» (для пионеров) и «Орленок» (для старшеклассников). В связи с этим большой общественный резонанс вызвал вышедший в конце 1989 г. фильм «До первой крови», снятый по сценарию детского писателя Г.Б. Остера. «Зарница» в картине преподносилась в непривычной для советского зрителя форме, вызывая, скорее, ассоциации с войной в Афганистане, чем с детской игрой. Герои фильма – пионеры, вынужденные играть по правилам «Зарницы», не могут договориться между собой, оказываются лицом к лицу с жестокостями, достойными настоящей войны («пытки», «убийства» безоружных и девочек и т.д.), особенно ярко проявляющимися отрицательные качества детей, озлобляющими и отупляющими их.

Таким образом, к концу 1980-х гг. на фоне развития политики «нового мышления» и гласности с одной стороны и расширения демократизации педагогического процесса с другой, НВП ста-

новились все больше похожей на рудимент эпохи застоя или, по меткому выражению Г. Остера, «военно-педагогический комплекс» [13]. «Оружие в руках детей... Согласитесь, дико это звучит в эпоху перестройки и демократизации общества», – писал публицист Я. Пеньков [12]. Эту позицию разделяли и руководители образования. Свое негативное отношение к преподаванию НВП высказал председатель Государственного комитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодин, предлагавший передать часы военной подготовки физкультуре [11]. Мощным тормозом демократизации педагогического считала НВП команда пришедшего в июле 1990 г. на пост министра образования РСФСР Э.Д. Днепрова. «Сегодня, – писал учитель-новатор Е. Куркин, ставший заместителем Днепрова, – допризывная подготовка... являет собой прямую противоположность взятому всей страной курсу... Основное содержание ее [программы НВП – В.Б.] – это выработка навыка подчинения, повиновения... Образование и подготовка к военному делу никак не уживаются в одном месте. Школа и оружие несовместимы» [5].

Несмотря на неприятие НВП педагогической общественностью, судьба предмета все еще могла быть определена только на высшем государственном уровне. Однако министерство обороны с трудом шло на уступки в отношении реформирования НВП, поэтому инициатива в решении вопроса начальной военной подготовки в конце 1980-х часто исходила от работников образования на местах (что является вообще характерной чертой данного периода истории советской школы). Например, уже в мае 1988 г. в Новоселицком районе Ставропольского края по решению заведующего роно занятия по НВП были заменены на сборы старшеклассников на базе оборонно-спортивного лагеря в начале и конце учебного года [15], перенимать этот опыт поспешили «педагогические ходяки» из различных регионов. В сентябре 1989 г. удалось принять совместное решение Минобороны и Гособразования, согласно которому от необходимости проходить военное обучение освобождались девушки. Следующим ударом по военной подготовке со стороны Г.А. Ягодина стало ее включение в республиканский компонент нового базисного учебного плана, составленного в 1989 году [9], что давало возможность регионам самостоятельно определять содержание предмета и форму его преподавания: «Оцени-

вайте свои возможности, смотрите, как лучше решать вопросы подготовки ... молодежи к службе в армии», – говорил, обращаясь к республиканским министерствам, зампред Гособразования Г. Куцев [11].

Пытаясь создать видимость реформы НВП под давлением общественности, министерство обороны в начале 1990 г. подготовило проект нового предмета, получившего впоследствии название «Допризывная подготовка». Военные утверждали, что «в основу допризывной подготовки юношей с учетом ... школьной реформы, гуманизации и демократизации учебного процесса ... заложены новые формы и методы ее организации и проведения» [4], однако первоначальный проект ДП предусматривал не уменьшение, а наоборот, увеличение количества часов, причем за счет физкультуры. Это, а также закрытость реформы от общества, ее явная милитаристская направленность (согласно программе, учащийся должен был «знать ... боевые характеристики основных танков, бронемашин, боевых самолетов и вертолетов стран НАТО» [10]) вызвали общественное осуждение нового предмета еще до подписания 12 июня 1990 г. совместного приказа министра обороны и председателя Гособразования о замене начальной военной подготовки на допризывную с нового, 1990/91 учебного года. Вместе с тем, руководителями образования поощрялась инициатива и самостоятельность школ в преподавании этого предмета (совет школы имел право изменить его программу исходя из местных условий, появилась возможность проводить занятия в виде отдельных оборонно-физкультурных дней).

17 октября 1990 г. заместителями министра Е. Куркиным и В. Заварыкиным был подписан приказ №62, по существу выводивший военную подготовку из стен школы: вплоть до отмены статьи 17 Закона СССР о всеобщей воинской обязанности министерство предписывало школам осуществлять допризывную подготовку на учебно-полевых сборах в оборонно-спортивных лагерях. Оценка по ДП не могла «испортить» аттестат выпускника, директорам разрешалось привлекать военруков к организации физкультурно-оздоровительной работы в школе, проведению школьных мероприятий и коллективных творческих дел [6, с.60]. Приказ №62 вызвал яростные нападки со стороны военных: Д. Язов, М. Моисеев, В. Варенников назвали его «неправильным» и «некон-

ституционным» [5], однако никакой реакции верховной союзной или республиканской власти не последовало: во-первых, ДП входила в республиканский компонент базисного учебного плана, во-вторых, в переживавшей тяжелейший кризис стране было слишком много проблем и без допризывной подготовки. Тенденция демилитаризации школы на территории Российской Федерации нашла логичное завершение в постановлении Совмина РСФСР от 14 мая 1991 г. об окончательной отмене допризывной подготовки, что с юридической точки зрения было подкреплено объявленным одиннадцатью месяцами ранее суверенитетом Российской Федерации. Оружие было изъято из школ летом, а с начала 1991/92 учебного года предмет «Допризывная подготовка» перестал существовать. В 1990-1991 гг. НВП исчезла из школьной программы и в большинстве других республик СССР.

Следует отметить, что демилитаризация школ имела и другое, не связанное с педагогикой значение: с ухудшением криминальной ситуации, нарастанием межэтнической и политической напряженности в конце 1980-х – начале 1990-х хранение оружия и боеприпасов в образовательных заведениях начинало представлять все возрастающую опасность как для общества, так и для учащихся: к примеру, в марте 1990 г. школьниками были совершены кражи оружия из кабинетов НВП в Новосибирской и Ульяновской областях [7]. Не случайно Э.Д. Днепров после августовских событий 1991 г. говорил: «...Я благодарен судьбе, что мы вовремя провели приказ по начальной военной подготовке и вывезли оружие из школ» [14].

Несмотря на сопротивление министерства обороны СССР, судьбу НВП определило настроение широких слоев педагогической общественности, поддержанное председателем Гособразования Г.А. Ягодиным и новым министром образования РСФСР Э.Д. Днепровым, являвшихся противниками военной подготовки в школах, а также редколлекцией «Учительской газеты». Отмена НВП стала знаковым событием демократизации и гуманизации педагогического процесса, проекцией происходящих в стране перемен на образование: всемогущие министерство обороны СССР и военно-промышленный комплекс с развитием концепции «нового мышления» стремительно утрачивали влияние на политическую жизнь в

стране и на школу, которая наконец получила возможность отказаться от несвойственной ей функции военной подготовки детей.

Библиографический список

1. Годунов, Б. Забудь, что ты учитель! [Текст] / Б. Годунов // Учительская газета . – 1989. – 27 апреля. – С.4.
2. Комарова, Е. Класс в юрте? Почему бы и нет [Текст] / Е. Комарова // Учительская газета. – 1989. – 12 февраля. – С.2.
3. Кошкин, А.Е. Обучение молодежи основам военного дела в процессе допризывной подготовки в 1967-1991 г. (по архивным материалам Нижнего Поволжья) [Текст] / А.Е. Кошкин // Вестник военного университета. – 2011. – № 4 (27). – С. 152-156.
4. Креминский, В. Новый подход [Текст] / В. Креминский // Учительская газета. – 1990. – № 24. – С. 12.
5. Куркин, Е. Школа и оружие [Текст] / Е. Куркин // Учительская газета – 1991. – № 11. – С. 3.
6. Кутепов, В.А. Начальная военная подготовка молодежи в общеобразовательных школах Западной Сибири (1968-1991 годы): опыт и проблемы [Текст] / В.А. Кутепов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 30 (211). История. Вып. 42. – С. 53-63.
7. На связи – «02» [Текст] // Учительская газета. – 1990. – № 13. – С. 5.
8. Нужна ли НВП в школе? [Текст] // Учительская газета. – 1990. – № 9. – С. 7.
9. О базисном учебном плане [Текст] // Учительская газета. – 1989. – 28 декабря. – С.2.
10. Пеньков, Я. Сколько можно обжигаться [Текст] / Я. Пеньков // Учительская газета. – 1990. – № 13. – С. 12.
11. Пеньков, Я. С позиций педагогики [Текст] / Я. Пеньков // Учительская газета. – 1990. – № 24. – С. 12.
12. Пеньков, Я. Школа, «в ружье»?! [Текст] / Я. Пеньков // Учительская газета. – 1990. – № 8. – С. 12.
13. Посысаева, Т. Пострашнее всякого кино [Текст] / Т. Посысаева // Учительская газета. – 1989. – 7 декабря. – С.2.
14. Хроника сопротивления [Текст] // Учительская газета. – 1991. – № 34/35. – С. 1.

Т.Н. Гаврилова

УДК 378

Развитие критического мышления будущих учителей на занятиях по педагогике

От выпускников высших учебных заведений сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, толерантность, ориентация на внутригрупповую деятельность и др. Указанные требования, прежде всего, связаны с необходимостью формирования и развития критического мышления студентов вуза, являющегося неотъемлемой частью их профессиональной компетентности. Поэтому важной задачей профессионального образования становится поиск технологий целенаправленного и планомерного формирования критического мышления студентов уже на этапе профессиональной подготовки.

Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт.

В литературе встречается много определений этого термина. Одно из распространённых определений критического мышления (англ. *critical thinking*) — «разумное рефлексивное мышление, направленное на принятие решения чему доверять и что делать»[5]. Более подробное определение — «интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтезирования и/или оценки информации, полученной или порождённой наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия»[6].

Психолог Дайана Халперн рассматривает критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [4, с.22].

Американский профессор Дэвид Клустер [3], определяя критическое мышление, указывает на пять его обязательных признаков, позволяющих распознать его в общем потоке познавательной деятельности:

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Каждый должен формулировать свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных.

Во-вторых, информация является отправным, а не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления.

В-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Это не противоречит первому положению, а его развивает. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, то уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы. Кроме того, эти формы работы способствуют выработке таких качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями, как терпимость, умение слушать других, ответственность за собственную точку зрения.

Технология развития критического мышления разработана американскими учёными Чарльзом Темплом, Куртом Мередитом и Джинни Стил, адаптирована к российской образовательной системе Ириной Муштавинской, Игорем Загашевым, Сергеем Заир-Беком [1,2].

В технологии развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП) существуют три основных стадии,

которые соответствуют трём компонентам обучения, выделенным Ж.Пиаже и его последователями: вызов, осмысление, рефлексия.

1 стадия – "Вызов".

Стадия вызова включает:

- актуализацию имеющихся знаний;
- пробуждение интереса к получению новых знаний;
- постановку студентом собственных целей обучения.

Возможные методы и приёмы (составление "списка" известной информации):

- а) рассказ-предложение по ключевым словам;
- б) графическая систематизация материала (кластеры, таблицы).
- в) верные (неверные) утверждения;
- г) перепутанные логические цепочки.

Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведётся индивидуально, в парах или группах.

2 стадия - "Осмысление".

Она предполагает:

- получение новой информации;
- корректировку студентом поставленных целей.

Студент читает (слушает) текст, делает пометки на полях или ведёт записи.

Возможные методы и приемы активного чтения:

- а) инсерт, маркировка с использованием значков "+", "-", "?", "✓" (по мере чтения их ставят на полях справа).
- б) ведение двойного дневника, поиск ответов на вопросы, которые были поставлены на стадии вызова.

Активное чтение способствует развитию систематичности мышления, развитию умения классифицировать и выделять нужную информацию.

3 стадия - "Рефлексия".

Она включает:

- анализ, творческую переработку, интерпретацию изученной информации, рождение нового знания;
- постановку новых целей обучения.

Студент соотносит "новую" информацию со "старой".

Возможные методы и приёмы:

- а) заполнение кластеров, таблиц;
- б) установление причинно-следственных связей между блоками информации;
- в) возврат к ключевым словам, верным (неверным) утверждениям;
- г) ответы на поставленные вопросы;
- д) синквейн;
- е) «разбери слово по буквам»;
- ж) написание творческих работ (эссе).

Важным приемом технологии РКМЧП является **"Чтение с остановками"**, который используется, чтобы заинтересовать студента, привлечь его к осмысленному чтению.

Общий алгоритм работы по данной стратегии:

1. Вызов. Конструирование предполагаемого текста по опорным словам, обсуждение заглавия рассказа и прогноз его содержания и проблематики.

2. Осмысление. Чтение текста небольшими отрывками с обсуждением содержания каждого и прогнозом развития сюжета. Вопросы, задаваемые педагогом, должны охватывать все уровни таксономии учебных целей Б.Блума. Обязателен вопрос: "Что будет дальше и почему?"

3. Рефлексия. На этой стадии текст опять представляет единое целое. Важно осмыслить этот текст. Методы работы могут быть различными: письмо, дискуссия, совместный поиск.

В силу своей универсальности и надпредметности технология РКМЧП была опробована нами в условиях преподавания спецкурса «Педагогика вальдорфских школ». Курс по выбору «Педагогика вальдорфских школ» читается студентам четвертого курса на двух факультетах ЯГПУ им.К.Д. Ушинского – иностранных языков и физической культуры. Как правило, целевая группа насчитывает до пятнадцати человек, что создает благоприятные условия для применения на учебных занятиях рассматриваемой технологии.

Проанализировав учебную программу курса, мы остановились на целесообразности использования технологии при изучении вводной темы «Рудольф Штайнер – основоположник педагогики вальдорфских школ» и темы, посвященной характеристике некоторых аспектов антропософии как методологической базы валь-

дорфской педагогики. Первая тема, кроме информационной цели (осветить жизненный путь автора педагогической концепции, его научный поиск и педагогическую деятельность), преследует мотивационную цель - вызвать интерес к курсу, активизировать студентов на включение в процесс добывания ими необходимой информации, ее осмысление и формирование своего отношения к ней. Приемы, которые включены в технологию развития критического мышления через чтение и письмо, как нельзя лучше соответствуют этим целям.

Вторая тема выбрана нами в силу сложности для понимания учебного материала и возможного неоднозначного отношения к ней студентов.

Остановимся сначала на материале *первой вводной лекции*, посвященной автору вальдорфской педагогики – Р. Штайнеру.

1. Первая фаза работы («вызов») включает в себя предъявление студентческой группе портрета без объявления фамилии человека, на нем изображенного. Аудитории задаются вопросы: «Как вы думаете, кто этот человек? Когда он жил? Кем он был? Где он жил?». Студенты делают свои предположения. Все варианты ответов на каждый вопрос фиксируются на доске. После активизации мыслительной работы студентов следует объявление фамилии автора педагогики вальдорфских школ – Рудольфа Штайнера. Студенты разбиваются на небольшие группы, и сначала предлагается каждому члену группы отдельно записать на листе бумаги всю известную ему информацию об этом человеке. Затем группа объединяет собранную ее членами информацию воедино, систематизирует ее и представляет в виде кластера на большом листе бумаги с помощью маркеров. Каждая группа последовательно демонстрирует свой кластер и дает комментарии и формулирует вопросы, на которые хотели бы получить ответы.

2. Вторая фаза («осмысление содержания») начинается с предъявления каждому члену группы печатного текста, рассказывающего о жизни и деятельности Р. Штайнера с ознакомительной целью. При работе с текстом на полях необходимо сделать следующие пометки:

- √ эту информацию знали
- + новая информация
- ? информация не раскрыта

– противоречит моим представлениям.

Затем каждая группа дополняет свой кластер полученной при работе с текстом новой информацией, используя маркер другого цвета, и предъявляет всем, комментируя добавленный, уточненный, исправленный материал. То, что в результате прочтения текста осталось без ответа, становится домашним заданием для студентов.

3. Третья фаза («рефлексия») начинается с индивидуальной или групповой работы над написанием синквейна, эссе или рекламы.

Дальнейшая рефлексивная деятельность предполагает заполнение таблицы, отражающей последовательные шаги проделанной работы, приемы, используемые на каждом этапе, и задачи, которые решались (заполняется преподавателем со слов студентов):

Таблица 1

Шаги	Приемы	Задачи
1. Портрет	«Проблемная точка» (визуализация, ассоциация)	Запуск мышления
2. Тема		
3. Индивидуальная работа	Мозговой штурм	
4. Обобщение в группе	Кластер	
5. Работа с текстом	Аналитическое чтение, маркировка текста	Прирост знаний
6. Доработка кластера	Кластерный анализ (что не ясно → доработать дома)	Корректировка знаний
7. Рефлексия	Синквэйн, эссе, реклама (личностное отношение)	Создать обобщенный образ

Второй этап работы с использованием технологии развития критического мышления обращен к занятию, посвященному знакомству с антропософским взглядом на человека Р. Штайнера как методологической основе его педагогической концепции.

На стадии **«вызова»** по методике РКМЧП с целью актуализировать представления или более устойчивые формы знания студентов по изучаемой теме им предлагается закрыть глаза и, услышав фразу («Антропософский взгляд на живую и неживую природу»), назвать те ассоциации, которые она у них вызвала, о чем эта фраза? Затем педагог, сообщив, что это название статьи, в ко-

торой излагаются некоторые антропософские взгляды Р. Штайнера, уточняет у студентов, не изменились ли их первоначальные предположения о том, что является смыслом названия. Делается прогноз о содержании текста («Что он будет анализировать в живой и неживой природе?»).

Далее наступает стадия **«осмысления»**, на которой предьявляется текст, составленный с использованием приема «Чтение с остановками». При чтении с остановками работа с текстом осуществляется по частям, каждая часть анализируется, и делаются прогнозы о дальнейшем содержании. Отвечая на вопросы, вставленные в интервалы между фрагментами текста, студенты делают предположения о содержании, рассказывают о своих ассоциациях, чувствах, ожиданиях, о том, что подтвердилось из предположений, а что – нет, и объясняют свои ответы.

Завешается работа с текстом по методике развития критического мышления через чтение и письмо третьей стадией - **стадией рефлексии** (reflection). Она необходима не только для того, чтобы педагог проверил память своих студентов, но и для того, чтобы они сами смогли проанализировать, удалось ли им достичь поставленных целей и решить возникшие в начале занятия или в процессе знакомства с новым материалом проблемы и противоречия.

На стадии рефлексии студенты систематизируют новую информацию по отношению к уже имеющимся у них представлениям. На всех трех этапах работы с текстом сочетаются индивидуальная и фронтальная формы этой деятельности.

Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо в условиях преподавания педагогических курсов направлено на формирование и развитие:

- нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативности принимаемых решений;

- культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

Библиографический список

1. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. - СПб., 2003.
2. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Технология развития критического мышления: перспективы для высшего образования (на правах монографии). – СПб.: Скифия, 2002.
3. Клустер, Д. Что такое критическое мышление / Дэвид Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности.— М. : ЦГЛ, 2005.—С. 5—13.
4. Халперн, Д. Психология критического мышления.— СПб.: Питер, 2000.— 512 с.
5. Ennis R. H. Critical Thinking Assessment / Fasko D. Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice. Hampton Press, 2003.
6. Scriven M., Paul R. W. Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking., 1987.

В.Е. Гаубова

УДК 37.09

Продуктивные образовательные технологии как средство повышения качества образования

Известно, что обучение – двусторонний процесс, включающий деятельность преподавателя – преподавание и деятельность ученика – учение. Преподавание должно быть направлено не просто на передачу знаний, а на создание познавательных мотивов ученика, на совершенствование его познавательной деятельности от простого восприятия и запоминания учебной информации к самостоятельному ее добыванию. Результаты обучения во многом определяются именно характером познавательной деятельности обучаемого. Учение – организованная учителем целенаправленная, самоуправляемая, отражательно преобразующая деятельность учащихся по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения.

Различие между пониманием того, как делать, и возможностью сделать следует особо подчеркнуть, т.к. в практике обучения

© В.Е. Гаубова, 2012

нередко считается, что если ученик понял, значит, он научился и цель достигнута. Усвоение деятельности требует обязательного осознанного выполнения действия самим учеником, наблюдений за действиями других людей недостаточно.

Можно встретить немало примеров, когда результаты обучения не соответствуют ожидаемым. Причиной этого может служить нереализованность требуемого уровня активности познавательной деятельности либо из-за упущения преподавателя, либо из-за неподготовленности самих учащихся.

Главным достоинством полноценной учебной деятельности является развитие *теоретического мышления*, реализация творческого уровня познавательной активности учащихся, формирование знаний отдельных фактов и умений подразумевается как побочный продукт. Такие мыслительные операции, как анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, сравнение, классификация, выступают важнейшим механизмом освоения знаний. «Умение мыслить не может быть воспитано без сознательного овладения мыслительными операциями, которые складываются в систему умственных действий, без овладения методами логического рассуждения, которые выступают механизмом развертывания мысли и ее движения» [3].

Современные продуктивные технологии предполагают развитие активности учащихся, а, следовательно, и мышления.

Использование образовательных технологий – это подход к описанию педагогического процесса, ставящий своей задачей рекомендовать ключевые особенности деятельности субъектов образовательного процесса, в первую очередь – ученика, с высокой степенью приводящих к запланированному общеобразовательному результату.

Опыт организации проблемного, поискового обучения накапливался в мировой педагогике на протяжении многих десятилетий. В начале 60-х гг. группа ученых под руководством известного американского психолога А. Осборна провела анализ обширного исследовательского материала и сформулировала обобщенные черты подхода к обучению на основе решения проблем.

Исследовательская ориентация в обучении исходит из собственного опыта учащегося, который организует педагог. Цель обучения – развивать у учащихся возможности творчески осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправ-

ленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Ход и результаты обучения приобретают личностный характер.

Реальная продуктивная (и его высшая ступень – *творческая*) деятельность, процесс самостоятельного познания окружающей действительности – результат сложного переплетения, взаимодействия репродуктивного и продуктивного видов мыслительной деятельности. Как синонимы к понятию «продуктивное мышление» употребляют термины: творческое мышление, самостоятельное, исследовательское.

А.А. Востриков определяет творческое (креативное) мышление как способность использовать самостоятельно выявленные и усвоенные сведения и практические навыки, которая позволяет решать самые сложные проблемные задачи. Этими задачами могут быть разные жизненные ситуации, для разрешения которых часто не хватает ранее усвоенных сведений и навыков, а получить дополнительные сведения неоткуда. Самостоятельное порождение новых знаний для решения проблемной ситуации из уже имеющихся – важнейшая форма проявления творческого мышления [1].

Творческое мышление позволяет получить необходимые сведения путем их самостоятельного поиска в массивах информации, их трансформации до необходимого уровня, рекомбинации старых, имеющихся сведений и синтеза на их основе новых знаний. Это процесс исследования и конструирования [2, с.40].

Критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата, т.е. такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. Когда мы мыслим критически, то оцениваем результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к полученным выводам, или тех факторов, которые учитывались при принятии решения.

Один из аспектов критического мышления заключается в том, чтобы отслеживать логическую правильность суждений, убедительность аргументации и доказательств. Таким образом, одна из сторон критического мышления проявляется в рефлексии, мониторинге чужого и собственного мышления.

Другой аспект критического мышления имеет отношение к знаниям. В этом случае критическое мышление выполняет оценочную и герменевтическую работу: оценивается происхождение знания, его достоверность и правдоподобность, знание интерпретируется и понимается, на его основе делается вывод или заключение.

По нашему предположению, включение ребенка в различные виды практической и познавательной деятельности с использованием элементов продуктивных технологий закономерно должно привести к формированию различных уровней мышления, начиная от низших к высшим, в том числе и критического.

Одним из факторов, способствующих повышению качества обучения учащихся, является освоение преподавателями современных педагогических технологий с последующим внедрением в учебно-воспитательный процесс. Организация обучения на основе технологического подхода позволяет не только удовлетворять образовательные запросы каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными способностями, но и создавать условия для самореализации, саморазвития студентов, формирования у них компетенций, необходимых для полноценной жизни в современном обществе[4].

Библиографический список

1. Воробьев, А.Н., Гырдымов, М.В., Коханов, К.А. Кировский турнир им. М.В. Ломоносова// Физика в школе. – 2004. - №7. – С. 23 – 25.

2. Востриков, А.А. Теоретические основания технологии и методики продуктивной педагогики в начальной школе: автореф. дис... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2000.

3. Степанов, А.А. Как научить мыслить? – Л., 1971.

4. Завьялова, Т.Б. Использование новых образовательных технологий как средство повышения качества образования // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь, 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2011/10/106>

Использование WEB ресурсов при подготовке руководителей общеобразовательных школ в Англии

Новые информационные и коммуникационные технологии все более широко используются при подготовке и повышении квалификации руководителей школ в России. В этой связи интересен английский опыт, где на базе Национального колледжа управления школой в обучении активно используются различные Web ресурсы, работа в режиме реального времени (online), общение в сети Интернет.

Программы подготовки руководителей школ в Англии в условиях Национального колледжа управления школой (НКУШ) имеют очно-заочную форму обучения, которое осуществляется посредством сочетания аудиторных занятий, диалогового обучения (обучения через Интернет - online activities) и разработки проекта непосредственно на своем рабочем месте в школе. Разработчики программ учитывают факт большой загруженности руководителей, поэтому программы составлены таким образом, чтобы свести до минимума дополнительную нагрузку во время обучения. Вследствие этого обучение носит больше практический характер, однако для достижения целей обучения участники должны быть готовы к работе в среднем в течение 1-2 часов в неделю в режиме реального времени в сети Интернет (в режиме online).

Программы всех уровней подготовки руководителей школ в Англии ставят слушателя в субъектную позицию. Участник сам несет ответственность за свое обучение, выбирая те элементы программ, которые наиболее всего соотносятся с его профессиональными потребностями.

Немаловажным элементом всех программ подготовки руководителей является участие руководителей школ в **учебной деятельности, проводимой в режиме реального времени через сеть Интернет**, что предполагает использование материалов по управлению и участие в сообществе пользователей в режиме реального времени. Система управления обучением дает участнику доступ к

мероприятиям, проводимым в режиме реального времени в сети Интернет, и позволяет планировать и организовывать свое обучение.

Эффективным средством обучения в режиме реального времени является проект «**Виртуальная школа**» (“**Virtual School**”). Это искусственно созданная модель школы для обучения учителей и руководителей школ. Ее целью является рассмотрение вопросов и проблем руководства в искусственно созданной школьной среде. Виртуальная школа предлагает учителям и руководителям возможность увидеть последствия принимаемых ими решений и попробовать использовать альтернативные подходы. Участник может практиковаться в выполнении этого упражнения самостоятельно или совместно с группой. Сценарии раскрывают целый ряд управленческих аспектов и проблем. Существуют специальные версии начальной, средней и специализированной школ, но все они выделяют следующие сферы профессионального развития:

- преобразование процесса обучения и преподавания (Люди);
- создание условий для обучения и преподавания (Возможности);
- поднятие уровня знаний и достижений учащихся (Уровень образования);
- обеспечение всеобщей включенности в практическую деятельность (Включенность).

Каждый раз при выполнении упражнения можно выбрать какую-то одну или сразу несколько сфер профессионального развития. Неделя в Виртуальной школе длится 15 минут реального времени. Таким образом, виртуальный учебный год продолжительностью в 40 недель занимает 10 часов работы в режиме реального времени.

Кроме работы в Виртуальной школе и использования учебных материалов в сети Интернет, участник также может общаться в **виртуальном сообществе пользователей** – своих коллег. В рамках каждой программы существует определенное сообщество пользователей – участников данной программы, например “Talk 2 learn” («Говори, чтобы учиться»), “Talking Heads” (Говорящие руководители школ), созданное для того, чтобы в режиме реального времени через сеть Интернет участники могли обсуждать проект «Виртуальная школа» и любые вопросы и проблемы, возникающие при изучении материалов по управлению и в практической дея-

тельности в школе. Так, существуют следующие группы Интернет-сообществ руководителей школ:

1. Сообщества практиков – частные сообщества, созданные различными группами участников «Talk2Learn».

2. Сообщества участников программ – созданные для участников конкретного курса программы обучения в колледже.

3. Сообщества консультантов – открытые сообщества, где руководители школ могут напрямую задать вопрос и проконсультироваться у ведущих профессионалов, теоретиков и практиков, представителей управления образованием.

4. Сообщества в рамках реализации различных проектов – открыты для определенных групп руководителей, участвующих в данных проектах, например, проекты «Управление инновациями», «Финансовый менеджмент в школе», «Управление в сообществе школы» и т.д.

Важным элементом программ подготовки руководителей школ является **электронный дневник развития управленческих знаний, умений и навыков (Leadership Development Profile)**, который предоставляет участнику набор принципов и четкую структуру для управления и фиксирования учебных целей и задач профессионального развития, процесса обучения и достижений участника во время прохождения программы. Это позволяет выявить результаты различных учебных мероприятий: учебного проекта управления в школе, обучения в режиме реального времени через Интернет, аудиторных занятий, консультаций с инструкторами по управлению и собственных размышлений участника, процесса саморефлексии.

Национальный колледж также проводит **краткосрочные курсы в режиме реального времени**. Как правило, курсы проводятся в течение 3-4 недель и сочетают в себе элементы самостоятельного изучения материала, исследовательскую деятельность, семинары и обсуждения в режиме *online*. Слушатели курсов также активно участвуют в ведении своих Интернет-блогов и блогов коллег, оставляют комментарии, предложения, задают и отвечают на вопросы и т.п. Предполагается, что участники должны тратить в среднем порядка 4-5 часов в неделю на изучение материала курса. Наибольшей популярностью среди слушателей курсов пользуются следующие темы: руководство командой, управление процессом

преподавания и обучения, управление производительностью (эффективностью деятельности), профессиональная ориентация, введение в наставничество (кураторство).

В последнее время очень активно в колледже проводятся **семинары в режиме реального времени** для руководителей школ в течение всего учебного года. Они стали не только неотъемлемой частью многих образовательных программ НКУШ, но и предлагают руководителям школ практическую помощь в решении конкретных проблем, с которыми они сталкиваются в своей работе. Во время проведения семинара участники принимают участие в деятельности различных секций в режиме online. Каждый семинар обычно длится 40 минут. Открывает его вступительное слово ведущего, затем следует серия вопросов – ответов. Можно задавать вопросы и делиться своим опытом в чате или, если есть доступ, по скайпу или телефону.

Руководителям школ, являющимся членами сообщества НКУШ, предлагаются разнообразные **курсы в режиме *online* по различной управленческой тематике для самостоятельного изучения**. Это короткие *online* курсы, которые можно изучить и проработать за 1 час. В любое удобное для себя время на сайте колледжа слушатель проходит обучение по любому предложенному курсу по следующей тематике: коммуникация (общение), творческая деятельность, консультирование, принятие решений, ведение сложных переговоров (бесед), руководство, налаживание связей (установление контактов), решение проблем, саморазвитие, управление временем. Такие курсы предоставляют широкий спектр примеров из реальной жизни, способов решения конкретных проблем руководителя и позволяют ему освежить свои знания в ключевых сферах управленческой деятельности.

Таким образом, мы видим, что английский опыт использования интернет-ресурсов в решении проблемы подготовки и повышения квалификации руководителей школ заслуживает внимания и распространения в России и других странах.

Библиографический список

1. National College for School Leadership. England, 2011-2012. Режим доступа: WWW. URL: [http:// www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)

2. National College for School Leadership. Working Internationally. Prospectus 2011. – Nottingham, UK. – 14 p.

3. National College for School Leadership. Prospectus 2005. Nottingham, UK. 32 p.

4. National College for School Leadership. International Programme for School Principals Prospectus. – Nottingham, UK. 14 p.

5. Talk2Learn. Quick Start Guide. Nottingham, England: National College for School Leadership. 22 p.

Л.Н. Данилова

УДК 37.014

Специфика реформирования школы в Швейцарии

Исторически Швейцария представлена несколькими крупными этническими группами. Такое разнообразие привело к становлению федеративной республики из 26 кантонов, каждый из которых относится к какой-то из трёх культурных частей (немецко-, франко- или италоязычной). Кантоны являются автономными единицами с широкими административными полномочиями. Это объясняет децентрализованный характер образовательной системы: все кантоны организуют образование самостоятельно, национального министерства по делам образования в стране нет, а межкантональной координацией занимается Швейцарская конференция региональных глав образования. С одной стороны, децентрализация имеет свои достоинства, с другой, ведёт к проблемам для национальной образовательной политики в плане реформирования системы.

В 90-х гг. в ряде кантонов были запущены реформы образования, но к началу тысячелетия необходимость обновлений была осознана во всех швейцарских регионах. Причиной тому служило невысокое качество национальной школы, выявленное международным сравнительным исследованием PISA. Важно, что уже в 2000 г. Швейцария устойчиво входила в группу стран со средними показателями по всем трём проверявшимся областям, занимая 17 место в грамотности чтения, 7 – в математике и 18 – в естествознании (из 32 участников). В дальнейшем позиции её постоянно улуч-

шались, и в итоге в этапе программы 2009 г. по чтению Швейцария занимала 14 строчку рейтинга из 65 стран, по математике – 8, в естественно-научной грамотности была 15-й. Значительно улучшив свои результаты, сегодня она входит в число лидеров PISA. Отчасти способствовали этому прогрессу и стартовавшие реформы.

Интерес к ним резко увеличился сразу после обнародования итогов PISA-2000. В 2004 г. на широкое обсуждение был вынесен проект нового Закона об образовании, в следующем году он поступил на рассмотрение в парламент, а ещё через 2 года в Швейцарии проводился всенародный референдум, где граждане высказались за принцип кооперативного федерализма, т.е. за усиление сотрудничества между центром и регионами в различных сферах общественной жизни, в том числе, и в образовании. Этот процесс окрестили «тихой революцией», поскольку принцип заметно усиливает полномочия центра. К примеру, обычной практикой для страны является то, что сроки каникул отличаются не только по кантонам, но и по муниципальным округам одного кантона. Упорядочить эти сроки можно только горизонтальной кооперацией, т.е. через сотрудничество регионов друг с другом. В случае, если кантоны не договариваются по этим вопросам, их урегулирование переходит к центральным властям.

В условиях децентрализации в стране не может быть единой концепции реформирования, а потому и спектр изменений различается по регионам. В рамках вертикальной кооперации федерация и кантоны теперь должны заботиться о высоком качестве, мобильности и открытости образовательной системы, а также о равном социальном признании общеобразовательных и профессиональных учебных направлений. Поэтому все ступени системы находятся в процессе реформирования, а работа ведётся в следующих направлениях.

Создание системы образовательного мониторинга. Благодаря принципу кооперативного федерализма было принято решение о проведении национального образовательного мониторинга. Проекты типа PISA являются его составной частью. Недавно был опубликован официальный отчёт о швейцарском образовании в 2010 г. Объединяя в себе данные из образовательной статистики, управления образованием и

педагогических исследований, он призван информировать общество о ситуации, сложившейся в национальной образовательной системе, и служить средством образовательных дискуссий. Его содержание отражает структуру образовательной системы и рассматривает все ступени получения образования [3].

В основу оценивания системы были положены критерии эффективности и равенства. Эффективность понимается как степень действенности мер и их соответствия заданным целям. Она определяет, реализует ли система образования свои цели, и выражает соотношение между «входом» и «выходом» процесса, заставляя экономить и верно распределять ресурсы, выделенные «на входе» для достижения некоей цели. В критерии равенства речь идёт о равенстве возможностей: образовательные шансы не должны ограничиваться социальными признаками субъекта. Образовательный отчёт, который будет выходить каждые 4 года, должен собирать факты о системе и обрабатывать их на основе этих критериев. Учёт результатов анализа и оптимизация эффективности образования на его основе будут входить в задачу кантонов и федерации.

Гармонизация обязательной школы. Крупнейшим национальным образовательным проектом, в котором так или иначе заинтересован каждый кантон, стало межрегиональное соглашение HarmoS. Данный проект нацелен на унификацию региональных школьных систем, поскольку кантоны обязываются гарантировать и развивать качество и прозрачность своих школьных систем благодаря использованию общих инструментов управления. Он предполагает построение базисной ступени; гармонизацию учебных планов и средств обучения; усиление индивидуализации обучения; построение национальной системы отслеживания качества школьного образования; стандартизацию общего образования.

Именно вопрос о единых образовательных стандартах является центральным звеном HarmoS. В 2007 г. был запущен эксперимент по разработке моделей компетенций в области родного языка, иностранного, математики и естествознания, которые лягут в основу образовательных стандартов. Они не вытесняют, а дополняют кантональные учебные планы и обеспечивают возможность проведения национального образовательного мониторинга.

Надо сказать, проект гармонизации изначально был принят далеко не везде. Например, кантон Аграу в 2006 г. проголосовал против всего пакета образовательной реформы, оставив при этом без решения проблемы школьной системы в самом Аграу (образовательная дискриминация, длительная продолжительность среднего образования). При этом недоверие родителей вызвала, прежде всего, базисная ступень, где дети четырёх-восьми лет должны обучаться совместно. Свои опасения были и у педагогов. Многие учителя, к примеру, боялись ограничения свободы преподавания, полагая, что стандарты регламентируют организацию учебного процесса. В действительности же, стандарты определяют только цели и сроки, к которым они должны быть достигнуты, при этом выбор пути достижения остаётся за педагогом. Однако нет сомнений, что это широкомасштабный и очень серьёзный проект по усовершенствованию национального образования, меняющий не только образовательную структуру или систему управления в Швейцарии, но саму философию образования. Отныне кантоны не столь суверенны в организации образования и должны больше придерживаться национальных требований, а это значит, что образовательные результаты будут доступны для изучения и сопоставления в национальном контексте, чего и не хватало государству прежде, то есть основу усовершенствования образования составляют принципы открытости и общественной ответственности за результат развития системы. HarmoS сделает образовательную систему, ее достоинства и недостатки более прозрачными, а введение единого государственного стандарта и национальных экзаменов оптимизирует контроль образовательных достижений.

Для *расширения образовательных возможностей* планируются разные меры. В основном они ориентированы на детей с особыми образовательными потребностями, и выявлять эти потребности система должна в самом начале образовательного пути ребёнка.

В центре реформы находится такая инновационная мера, как введение в школах обязательной базовой ступени. Ступень должна начинаться по исполнению ребёнку 4 лет, а начальная школа становится её продолжением. В связи с этим швейцарцы говорят о своего рода образовательной сенсации, поскольку их детский сад объединяется со школой и его посещение становится

обязательным. Ступень охватывает 4 года, но при быстром или замедленном развитии ребёнка обучение может длиться 3 или 5 лет соответственно: модель отличается гибкостью и индивидуализацией. Каждый ребёнок занимается здесь по своему плану, учитывающему его актуальные возможности, интересы, потребности и способности, а значит и одарённость, и дефициты в развитии и обучении выявляются при таком подходе своевременно. Поскольку классы базовой ступени формируются из детей разного возраста, они могут учиться не только у педагогов, но и друг у друга (прежде всего это относится к навыкам социального поведения). Индивидуализация подчёркивается тем, что более способные и развитые дети поступают в первый класс досрочно, их дошкольная подготовка длится не 2 года, а 1, при этом дети иностранцев и отстающие в развитии, напротив, имеют больше времени для подготовки к школе.

Правительство также планирует увеличить численность выпускников с аттестатом вузовской зрелости с 90 до 95%. Для этого будут введены альтернативные двухлетние упрощённые образовательные программы, рассчитанные на молодёжь, не стремящуюся к академическому образованию.

В современном обществе для молодёжи с серьёзными нарушениями здоровья образование становится главной возможностью социальной интеграции. Поэтому справедливо, что с января 2004 г. в силу вступил национальный Закон о равноправном положении детей-инвалидов, один из параграфов которого непосредственно указывает на обязанность кантонов предоставить таким школьникам оптимальное для их случая учебное заведение.

Борьба с образовательным неравенством вот уже долгие годы ведётся в образовательной системе и касается не только учащихся швейцарского происхождения, но и выходцев из других стран.

Первое препятствие, с которым может столкнуться ребёнок на своём образовательном пути, – это начальная школа. Так, отсрочка начального образования на один год или определение ребёнка в подготовительный класс уже нарушают нормальное протекание образования. Дальше неравенство образовательных шансов вызывается переводом ребёнка в специальные школы или классы,

что заведомо сужает перспективы ученика. Исследование в кантоне Ааргау показало, что за период обучения в начальной школе на второй год остаются каждый третий иностранный и лишь каждый пятый швейцарский ребёнок. Ещё больше неравенство между отдельными группами учеников увеличивается с переходом на среднюю ступень 1. Доказано, что он осуществляется не только на основе успеваемости и способностей учеников, но и под влиянием таких социальных факторов, как материальное положение семьи ребёнка, уровень образования его родителей, их происхождение и т.д. Ранняя селекция и большое многообразие образовательных учреждений ограничивает возможности детей из нижних социальных слоёв, и это представляет собой серьёзную проблему, поскольку тип школы, которую будет посещать ребёнок на средней ступени 1, играет главную роль в его образовательной карьере.

Но наиболее ярко о неравенстве в швейцарской образовательной системе свидетельствует тот факт, что в гимназиях и прогимназиях доля учеников из семей с низким социоэкономическим статусом не очень велика (согласно данным PISA, из гимназистов 9 классов с очень высокими достижениями в области математики 28% воспитывается в семьях низкого происхождения), хотя в менее престижных школах обучается немало школьников, чья успеваемость и образовательные результаты соответствуют требованиям гимназий [4].

Ещё больше образовательное неравенство типично для учащихся иностранного происхождения. По данным 1995 г., их средний показатель в обязательных школах по стране составлял 32%; в Женеве, к примеру, эта цифра достигала 70% школьников [5]. Цивилизованная, высокоразвитая европейская страна, где проживает такое количество иностранцев, и заинтересованная в их пребывании обязана решать проблему социальной интеграции. В образовательной системе в связи с этим большие надежды возлагаются на специальные языковые занятия, пересмотр содержания образования и расширение сети полудневных школ.

Поддержка детей с особыми образовательными потребностями. В этом направлении речь идёт о хронической для страны проблеме второгодничества. Если ученик не справляется с усвоением учебного материала, ему предлагается прослушать курс обучения повторно в течение следующего года. В отличие от

России, эта мера не воспринимается ребёнком, одноклассниками и родителями как нечто постыдное, ведь второгодничество весьма распространено в Швейцарии: около 25% школьников остаётся на второй год. По данным правительства кантона Невшатель, повторение класса обходится казне 12500 франков на одного учащегося [2]. В школах Невшателя запущен эксперимент, от которого ожидают сокращения численности второгодников с 25% до 6%. Он основан на педагогической поддержке детей в течение года, особенно в начале учебного года и во время школьных каникул, когда ученикам предлагаются дополнительные занятия по предметам, вызывающим наибольшие трудности. Проект предполагает перевод в следующий класс, т.е. возвращение в прежнюю свою учебную группу, не дожидаясь окончания учебного года, если учащийся выравнивает успеваемость и справляется с нагрузкой. Другие кантоны ищут собственные пути решения проблемы.

Пользуясь автономией в деле образования, кантоны ведут реформы с разной интенсивностью, преследуют разные задачи, выбирают разное содержание и меры деятельности. Ряд из перечисленных направлений, например, гармонизация образования и расширение образовательных возможностей, стал главными в текущей реформе, поскольку выделены в результате взаимодействия центра и кантонов. Есть и непопулярные направления, а также дополнительные, избранные регионами самостоятельно в соответствии с собственными внутренними проблемами и потребностями. Мы рассмотрели только те направления, которые отражены в концепциях реформирования большинства кантонов, в результате чего можно говорить об изменении швейцарского национального образовательного ландшафта.

В целом же стартовавшие в XX в. швейцарские реформы имеют свои достоинства, недостатки и сложности. Оценить их результаты пока сложно, но определённые прогнозы по развитию школьного образования сделать уже можно благодаря сопоставлению условий реформирования и условий продуктивности школьных изменений. В последней группе известный российский историк образования Э.Д. Днепров выделяет 7 условий, обеспечивающих успешность реформ [1]. Они не являются культурными фено-

менами и носят универсальный, космополитический характер, а потому их использование приемлемо и для изучения реформирования общего образования в других странах. Согласно Э.Д. Днепрову, к условиям эффективности реформирования школы относятся: 1) государственное понимание значимости образовательных реформ, их всесторонняя государственная и, главное, общественная поддержка, заинтересованность различных слоёв общества в их проведении и успехе; 2) системность реформирования, охват всего комплекса проблем; 3) направленность на опережение; 4) способность реформ к развитию, самокорректировке, саморегулированию; 5) ориентация реформ на инновационный тип развития; 6) обоснованность не столько волею «верхов», сколько потребностями «низов»; 7) этапность реформирования [1, с. 53-54].

Соблюдены ли данные условия в контексте современного усовершенствования швейцарской школы? Пожалуй, единственным спорным пунктом является вопрос системности решения всех накопившихся в школе проблем. В условиях децентрализованного управления охватить все проблемы практически невозможно, поскольку цели, содержание и, главное, ресурсы реформирования отличаются от кантона к кантону. Примером тому является вопрос второгодничества: проблема существует во всех регионах, однако далеко не все предусматривают меры (тем более, действенные меры) её преодоления.

С выполнением остальных требований ситуация обстоит гораздо лучше. Так, налицо понимание значимости реформ, их всесторонняя государственная и, главное, общественная поддержка, заинтересованность различных слоёв общества в их проведении и успехе (она подкрепляется актуальными потребностями образования и национальным менталитетом швейцарцев). Реформа ориентирована на завтрашний день, на потребности общества в ближайшем будущем, а значит, направлена на вырост, на опережение. Благодаря культурному суверенитету, она по-разному воспринимается в регионах: не случайно же говорят не о национальной реформе, а о реформах школы в швейцарских кантонах. Планирование и организация изменений отличаются, в соответствии со спецификой регионов, благодаря чему в масштабе страны реформа демонстрирует способность к саморегулированию и корректировкам. Центральными проектами стали инновации, неизвестные

здешней школе прежде (стандартизация и гармонизация образования), что отвечает требованию опоры на нововведения. Что касается пункта об инициации реформ, то надо уточнить, что в Швейцарии перемены были вызваны совместными усилиями общества и государства, однако данное обстоятельство также свидетельствует в пользу перспективной эффективности преобразований, поскольку подтверждает взаимные интересы «низов» и «верхов» в данном вопросе.

Наконец, соблюдается и поэтапность реформирования. На первом этапе, с начала нового тысячелетия, осуществлялась подготовка реформ (анализировалась образовательная ситуация, выявлялись дефициты школы, определялись пути их преодоления, разрабатывались соответствующие рекомендации). На этапе принятия реформы происходило открытое обсуждение конкретных направлений и мер реформирования школы. Третий этап – запуск реформы, он сопровождался законодательной деятельностью, изданием постановлений и подписанием межкантональных соглашений. Сегодня реформа находится на четвёртом этапе, этапе непосредственного проведения, перехода общеобразовательной системы от старого состояния к новому, когда запланированные меры вводятся в педагогическую практику. Впереди остаётся не менее значимый этап подведения итогов, представляющий собой анализ состоявшихся изменений на местах, их эффективности и значимости.

Соблюдение шести условий из семи сохраняет надежды на продуктивность осуществляющихся сегодня перемен в швейцарской школе. Исторический опыт показывает, что и эта реформа не удовлетворит всех ожиданий: часть проблем останется нерешённой, часть мер будет излишней или и вовсе недейственной. Однако попытка преодоления дефицитов национальной школы и улучшения её имиджа в глазах своих граждан и за рубежом не может не вызывать одобрения. Реформа направлена на усиление её надёжных позиций в международных рейтингах и на обеспечение доступности образования на основе индивидуального подхода ко всем учащимся.

Библиографический список

1. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России. – М.: Наука, 1998.

2. Bildungsstatistik 2010 / BFS. – Neuchâtel: BFS, 2011.
3. Governance and performance of education systems / Soguel N.C., Jaccard P. (Ed.). – Dordrecht: Springer, 2007.
4. PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt / E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig u.a. [Hrsg.]. – Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2010.
5. Poggia E., Perret-Clermont A.-N., Gretler A. Interkulturelle Bildung in der Schweiz – Fremde Heimat. – Bern, 1995.

Е.О.Иванова

УДК 378

Организация работы студентов в условиях электронной образовательной среды

Электронная образовательная среда (ЭОС) – это инструментарий современного обучения. В нее входят:

- информационно-содержательный компонент – электронные образовательные ресурсы;
- процессуально-организационный (в том числе материально-технический) компонент – средства доставки и работы с ресурсами;
- межличностный компонент – пространство индивидуальной и распределенно-групповой учебной деятельности студентов.

В данной статье мы рассмотрим только один аспект использования ЭОС в целях обучения, связанный с организацией работы студентов.

Образовательная среда в целом как педагогическое явление представляет собой совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс и с которым вступают во взаимодействие субъекты этого процесса. Это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Как показали исследования [1], среда органично включена в процесс жизнедеятельности человека и служит важным фактором регуляции его поведения. С одной стороны, среда через свои структурные элементы воздействует на личность, с другой стороны,

личность, вступая во взаимодействие с другими личностями, предметами и явлениями, создает эту среду.

Выделены [2] свойства образовательной среды, в наибольшей степени связанные с внутренними характеристиками личности. К ним относятся:

Разнообразие. Это качественное свойство образовательной среды, указывающее на весь вероятный спектр реально содержащихся в ней образовательных возможностей для субъектов среды. Степень разнообразия образовательной среды оказывает влияние на характер образовательного взаимодействия педагога и учащихся, она стимулирует их активность в диалоге, которая в данном случае связывается с расширением возможностей свободного выбора.

Динамичность. Качественное свойство образовательной среды, отражающее ее изменчивость, гибкость по отношению к человеку. Уровень динамичности среды связан с восприимчивостью человека к ее воздействиям и выражается в качестве возникших связей.

Напряженность. Это свойство образовательной среды, связано с наличием в ней положительного эмоционального поля, которое возникает в результате организации образовательного взаимодействия на основе позитивного эмоционального и психического напряжения. Положительный эмоциональный фон среды способствует возникновению приподнято-дружеских отношений, реализации творческих возможностей субъектов.

Достаточность образовательной среды. Это свойство характеризует границы влияния и особенности управления средой. Достаточность подразумевает относительную самостоятельность и «индивидуальность» среды, а управление образовательным взаимодействием в среде дает возможность рассматривать как самоуправление.

Образовательная среда учебного заведения целенаправленно создается субъектами образовательного процесса в целях полноценного достижения целей обучения, воспитания и развития.

Электронная образовательная среда является частью информационной, в основе которой лежит, чаще всего, психодидактическая модель. ЭОС должна обеспечивать вариативность деятельности, создание различных виртуальных объединений субъек-

тов образовательного процесса, учебных и социальных ситуаций коммуникативного взаимодействия с использованием целесообразного содержательного наполнения (контента). В этом заключается еще одно свойство ЭОС – коммуникативность – умение и желание общаться как лицом к лицу с собеседниками, так и с помощью ИКТ. Коммуникативность связана с осуществлением непосредственного общения, скоростью предоставления информации, мониторингом хода и результатов процесса обучения с помощью компьютерных сетей. За счет этого возникает некая система взаимоотношений между субъектами обучения как при непосредственном общении (преподаватель-студент), так и при опосредованном с помощью ИТК-технологий (удаленные субъекты).

Специфическим свойством ЭОС, требующим по-новому организовать работу студентов, является интерактивность, которая в традиционном учебном процессе обычно понимается как взаимодействие субъектов обучения в ходе непосредственного контакта. Интерактивность в ЭОС – это возможность студента взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей. При этом и сама среда является активной, откликаясь на запросы пользователя определенным образом, то есть в процессе обучения помимо двух действующих субъектов, – преподавателя и студента, появился еще один элемент, который может оказать существенное влияние на ход и результаты обучения. Содержание образования предстает перед студентами с недоступной ранее полнотой, однако его усвоение связано не только с деятельностью субъекта, но и со средствами хранения и доставки информации.

Чаще всего интерактивность – это бинарное взаимодействие, по типу поочередного «высказывания» (в широком смысле слова, т.е. от представления информации до осуществления действия) каждой из сторон общения, причем каждое высказывание производится как с учетом своих прошлых действий и смыслов, так и реакций другой стороны [3].

Выделяют интерактивность двух видов: субъект ↔ субъект и субъект ↔ ИТК-средства обучения (мультимедийная обучающая программа). Первый вид интерактивности известен давно. Еще со времен Сократа наилучший результат обучения достигался при наличии общения, диалога. Педагог, являясь либо непосредственным источником знаний, либо их транслятором, отвечает на во-

просы, оценивает ответ, корректирует недостатки. Такая интерактивность может быть синхронной и асинхронной – когда ответы «собеседника» отсрочены во времени.

Для успешной работы студентов в ЭОС необходимо целенаправленное проектирование и поддержание педагогами вариативной образовательной коммуникации студентов для решения образовательных задач, в которых происходит удовлетворение их индивидуализированного запроса. При этом осуществляется не просто обмен информационными ресурсами с использованием ИКТ, а сложные процессы взаимодействия.

Особыми возможностями обладает совместная распределенная целенаправленная деятельность студентов в ЭОС. Появляется возможность параллельно организовывать коллективные, групповые и индивидуальные взаимодействия в виртуальной образовательной среде. С этой целью можно использовать либо специально созданные педагогические технологии, эффективные в распределенной среде, либо существующие информационные технологии, которые позволяют осуществить взаимодействие студентов для достижения конкретной образовательной цели.

Действенным средством организация работы студентов в условиях ЭОС, обеспечивающим интерактивность (асинхронную коммуникацию), является, в частности, технология Wiki. Это набор статей, которые связаны между собой гиперссылками, распределены по категориям и помечены ключевыми словами [4]. Каждый использующий эту технологию может внести свои изменения в текст, редактируя его. При этом, как правило, происходит расширение и углубление знаний по теме. На случай ошибки предварительные версии сохраняются.

Интерактивность обеспечивается самой формой организации работы – каждый студент может увидеть, какие дополнения внесли товарищи в его вариант, согласиться с ними или отстаивать свою точку зрения. Wiki позволяет создавать уникальные коллективные образовательные продукты, расширять, углублять знания студентов. Использование технологии требует коллективного труда на всех этапах – от возникновения идеи, постановки цели до получения запланированного результата и его оценки. У преподавателя появляется возможность, во-первых, осуществлять мониторинг деятельности студентов. Во-вторых – быть уверенным в ав-

торстве работы. В-третьих, можно увидеть ход развития мысли, в случае необходимости немедленно внести коррективы, оберегая студентов от неплодотворного расходования времени, сил, помогая избегать тупиковых вариантов. Естественно, эта работа требует бережного отношения к позиции учащихся. Управление образовательной деятельностью студентов предполагает многомерные обратные связи на базе телекоммуникаций.

Например, можно предложить студентам составить энциклопедию по истории педагогики. Каждая мини-группа собирает информацию (в том числе иллюстрации) по значимым персонажам, понятиям, явлениям, фактам и т.д. на конкретные буквы. Задача, которая поставлена, – чтобы каждый студент внес свой вклад в работу над статьями энциклопедии, а также высказал свои предложения по совершенствованию работы других групп. Технология Wiki позволяет осуществить три вида коммуникативного взаимодействия субъектов среды: субъект-объектное (педагогическое воздействие), субъект-субъектное и совместно-субъектного (взаимодействие) и субъект-порождающего (педагогическое содействие).

При этом существенно изменяется деятельность преподавателя – на смену репродуктивной деятельности по передаче студентам знаний, умений и навыков должна прийти творческая, продуктивная деятельность по проектированию такого взаимодействия между субъектами образовательного процесса, при котором они образуют коллективный субъект совместно-распределенной деятельности. В этом заложено необходимое условие актуализации их творческого потенциала, потребности в саморазвитии и, в конечном итоге, формирования компетенций.

Мультимедийная обучающая программа обеспечивает интерактивность второго вида «субъект ↔ ИТК-средства обучения». Этот вид интерактивности представляет собой «возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, по своему усмотрению осуществлять ее отбор, менять темп подачи материала» [5].

Технологии *мультимедиа* позволяют создавать виртуальную реальность в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с программно-информационной средой. Используется двух- и трехмерная анимация, динамические изображения, видео,

звук, различные процессы моделируются в условном или реальном масштабе времени и т.д.

Задачами работы студента в ЭОС являются поиск, осмысление, анализ информации, перевод ее в знание, применение этих знаний на практике, обмен ими для достижения совместных целей. Анализ содержания, особенностей и характера практического использования знаний позволяет определить их конкретные разновидности, связанные с действиями. Выделяются:

- процедурные знания, позволяющие регулировать действия;
- декларативные знания, связанные с характеристикой информации;
- эпизодические знания, используемые в схожих ситуациях, при аналогичной тематике;
- эвристические знания, относящиеся к практическим правилам, выведенным на основе опыта;
- метазнания знания о способах и методах поиска и переработки информации, принятии решений [6].

Организация работы студентов в ЭОС, обеспечивающая формирование всех вышеперечисленных видов знаний, предполагает изменения в деятельности педагога, основывающиеся на психодидактическом подходе к построению ЭОС. Востребованными для педагога становятся умения создавать ресурсную базу ЭОС. Принципиальной является реализация компетентного подхода с опорой на продуктивную деятельность студентов по использованию полученных знаний в модельных профессионально и социально значимых ситуациях.

Перечисленные инновации в организации деятельности студентов в ЭОС предполагают принципиальное обновление основы образовательного взаимодействия, связанного с разделением действий педагога и студента во времени и в пространстве. Ведущую роль начинают играть механизмы самоорганизации и самоуправления деятельностью. Востребована активная субъектная позиция учащегося, на формирование которой предстоит обратить особое внимание в процессе аудиторных занятий в ходе субъект-порождающего образовательного взаимодействия.

Подводя итог, можно отметить, что организация работы студентов в ЭОС позволяет получить новый результат образовательного взаимодействия, связанный с развитием индивидуальной

деятельности студента в соответствии с его личным образовательным запросом, с опорой на разнообразные виды знаний, с формированием компетенций. Задачей педагога становится эффективное использование ресурсов ЭОС в целях образования.

Библиографический список

1. Менг, Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 22 с.
2. Майорова, Э.Р. Формирование среды личностно-ориентированного образовательного взаимодействия как необходимое условие его эффективности: автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1998. - 20 с.
3. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: ООО «РИТМ», 2005. - 320 с.
4. Наиболее известным примером использования технологии Wiki является свободная энциклопедия «Википедия»
5. Якушина, Е.В. Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: автореферат дис... канд. пед. наук. - М., 2002.
6. Мильнер, Б.З. Управление знаниями в современной экономике Москва Институт экономики РАН, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.inecon.ru/tmp/Doklad_Milner_05.02.2008.doc

Е.Н. Корсикова

УДК 378

**Организация самостоятельной работы студентов как фактор
повышения качества образования
при реализации ФГОС третьего поколения**

Модернизация высшего профессионального образования в России, связанная с переходом на европейскую систему подготовки специалистов и реализацией ФГОС нового поколения, направлена на повышение качества образования. Качество, согласно определению, данному Дж. Харрингтоном, - это удовлетворение или превышение требований потребителя по приемлемой для него цене. Качество образования является комплексной характеристикой,

объединяющей характеристики всех компонентов обучения, условий и результатов образовательного процесса.

Принципиальное отличие новых ФГОСов заключается в том, что планируемые образовательные результаты представлены в виде перечня компетенций, которые должны быть сформированы у студентов за период обучения в вузе. Компетенции рассматриваются как способности и готовность решать сложные реальные задачи, возникающие перед специалистом в профессиональной деятельности. Природа компетентности такова, что она формируется и проявляется только в деятельности, осуществляемой непосредственно самим субъектом.

Ориентация новых стандартов на качественные характеристики проектируемых и достигаемых результатов акцентировала внимание на методологической основе осуществления образовательного процесса, в качестве которой в настоящее время выступает системно-деятельностный подход. Студент рассматривается как субъект учебной деятельности, активность которого направлена на изменение самого себя посредством систематичного формирования компетентностей, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию. Поскольку развитие субъекта невозможно без его непосредственной активной деятельности, меняется соотношение организационных форм обучения: в аудиторной работе приоритет отдается практическим (семинарским) и лабораторным занятиям, значительный объем содержания образования по учебным дисциплинам студент осваивает самостоятельно. Таким образом, самостоятельная работа студентов при определенных условиях может рассматриваться как один из важнейших факторов, определяющих качество высшего профессионального образования.

Под самостоятельной работой студента мы подразумеваем выполнение им определенных видов работ и заданий без участия преподавателя. Предлагаем некоторые размышления об условиях организации самостоятельной работы студентов, направленные на повышение ее эффективности.

В целях обеспечения качества образования в учебном заведении создается система менеджмента качества, в процесс обеспечения которого должны быть включены все сотрудники учреждения. На первичном уровне управление качеством образования

осуществляют преподаватели. Педагогам предстоит не только качественно представить изучаемый материал, но и организовать самостоятельную работу студентов по его усвоению.

Организация (от лат. Organizo – стройный вид) – составная часть управления, суть которой заключается в координации действий отдельных элементов системы, достижении взаимного соответствия функционирования ее частей. Под организацией самостоятельной работы студента будем рассматривать управленческое действие, осуществляемое преподавателем в рамках реализации системы менеджмента качества. Ее целесообразно осуществлять посредством нескольких взаимосвязанных этапов, в рамках реализации называемой «петли» качества: изучения/диагностики, проектирования и планирования, контроля, обратной связи и регулирования. В то же время управление самостоятельной работой студента должно соответствовать логике и структуре педагогического процесса и включать три фазы: подготовительную, реализационную и аналитическую.

Первый подготовительный этап преимущественно ориентирован на деятельность преподавателя и включает целеполагание, планирование и отбор содержания для осуществления самостоятельной работы студентов. В качестве цели может выступить организация самостоятельной работы студентов, направленная на освоение ими содержания учебной дисциплины и формирование компетентностей. Планированию и проектированию самостоятельной работы студентов должна предшествовать диагностика уровня сформированности их общих учебных умений, выявление известных и апробированных ранее видов самостоятельной работы, а также изучение интересов в рамках учебного предмета. На основе диагностики строится планирование самостоятельной работы студентов с представлением четких, детальных рекомендаций по выполнению заданий определенного вида.

При планировании и проектировании важно определить виды самостоятельной работы студентов за учебный семестр, их количество, связать их с содержанием изучаемой темы, определить сроки подготовки и представления, а также возможное максимальное число баллов и критерии оценивания. Примерами видов самостоятельной работы студентов может быть подготов-

ка к семинарскому или лабораторному занятию, составление глоссария, учебного портфолио, опорных схем, коллажей, сравнительных таблиц, написание эссе и многие другие. В зависимости от направления подготовки специалистов и специфики преподаваемой учебной дисциплины виды самостоятельной работы у студентов одного факультета будут различаться. Составленный перечень заданий целесообразно предложить в первую неделю учебного семестра и исключить их изменение для того, чтобы студенты начинали переходить к самоорганизации и планированию собственной учебной деятельности. На этом этапе важно предложить обязательную и вариативную часть, которая позволит осуществлять развитие наиболее талантливых и заинтересованных студентов.

Второй – реализационный – этап непосредственно связан с самостоятельной работой студентов по выполнению предложенных видов деятельности. Значимым является предоставление возможности обращения студентов к преподавателю за разъяснениями и комментариями в случае затруднений. Поскольку задания для самостоятельной работы могут транслироваться как в традиционном печатном виде, так и через электронные средства коммуникации (социальные сети, электронную почту, skype), то сопровождение самостоятельной работы студентов может осуществляться посредством дистанционных или он-лайн консультаций.

Заключительный аналитический этап направлен на контроль, оценивание и анализ учебных достижений студентов. Основные типами контроля самостоятельной работы студента по освоению учебной дисциплины является текущий, периодический и итоговый.

Применение балльно-рейтинговой системы оценивания позволяет студентам самим определять максимум учебных достижений и стремиться к его реализации. При этом важна обратная связь и предоставление педагогом возможности исправить и доработать задание до более совершенного уровня.

Таковы основные условия эффективной организации самостоятельной работы студентов вуза в целях повышения качества образования. Реализация ФГОС нового поколения только началась, поэтому предложенный алгоритм деятельности препода-

давателя по организации самостоятельной работы студентов вуза может изменяться и дополняться с учетом практики.

О.С. Лупанова

УДК 377.09

Значение совокупности универсальных учебных действий в развитии профессиональных умений

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. В ФГОС нового поколения говорится об ориентировании образовательного процесса на личностный результат, а в условиях профессионального образования - на личностный результат, значимый для трудовой сферы. Здесь, в свою очередь, особое значение имеет личностный результат профессионального развития человека, который, несомненно, шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта — знаний, умений, навыков, поскольку в данном случае значимым для трудовой сферы является индивидуальный прогресс личности, выраженный в целостном профессиональном саморазвитии, содержательными характеристиками которого являются профессиональное самосознание, самоопределение, саморазвитие профессиональных умений и способностей, самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной жизни и др.

Процесс развития личности, в свою очередь, обеспечивает системно-деятельностный подход. Именно в нем заключена идея развития личности через формирование универсальных учебных действий (УУД) как основы образовательного и воспитательного процессов.

Теоретико-методологическое обоснование формирования УУД находит отражение в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Хуторс-

ского, О.С. Анисимова, А.А. Кузнецова, В.В. Лебедева и др. Овладение учащимися УУД обеспечивает способность к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В данном случае согласование социально-заданного и личностно значимого индивидуального опыта познания происходит в образовательной ситуации взаимодействия педагога и учащегося, которая строится по модели сбалансированных инициатив на основе равноправного партнерства. Переход учащегося к самообучению и саморазвитию обеспечивается за счет преобразования педагогической учебной ситуации в проблемную, а затем в собственно образовательную учебную ситуацию. Учащийся овладевает навыками самостоятельной организации, рефлексии и оценки своей деятельности в соответствии с индивидуальной программой развития. Переход от одного вида учебных ситуаций к другому соотнобразуется с возрастными особенностями учащихся. УУД дают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. Данная возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться. В более узком значении его можно определить как совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Что касается функционального назначения УУД, то здесь важно отметить следующее: они дают возможность успешного усвоения учащимися знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области, обеспечивая возможность самостоятельного осуществления учащимися деятельности учения, постановки учебных целей, поиск и дальнейшее использование необходимых средств и способов их достижения, а также последующий контроль, оценивание как самого процесса, так и результатов осуществляемой деятельности, создавая условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена современными социально-экономическими условиями.

В настоящее время в педагогической среде в условиях среднего общего образования широко обсуждается и уже внедряется в практическую деятельность процесс формирования УУД. Особенно активно этот процесс ведется на ступени начального образования. Данному вопросу посвящены исследования А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой, С.В. Молчанова, Л.Л. Алексеевой, С.В. Анащенковой, Г.С. Ковалевой и др., но остается открытым вопрос формирования УУД на других ступенях образования, в частности, в системе профессионального образования. А в этой сфере образования он не менее важен, поскольку профессиональное образование в настоящее время все чаще сталкивается с проблемой того, как эффективно реализовывать образовательную деятельность по принципам ФГОС нового поколения, если учащиеся «не умеют учиться».

Кроме того, одним из важнейших составляющих профессионального образования является формирование практических умений и навыков, что, в свою очередь, также не может быть успешным без «умения учиться». Современные социально-экономические условия выдвигают определенные требования к начинающим специалистам любых уровней и направлений профессиональной деятельности. Одними из основных требований являются высокая профессиональная мобильность и конкурентоспособность. Чтобы соответствовать данному требованию, необходимо на протяжении всей трудовой деятельности развивать и совершенствовать свои профессиональные знания и умения. Интегральным показателем качества профессионального образования в контексте его модернизации рассматривают компетентность специалиста, которая определяется через определенную сумму знаний и умений и характеризуется умением человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. По мнению академика РАО А.М.Новикова, «профессиональная компетентность» подразумевает помимо технологической и профессиональной подготовки целый ряд других компонентов (имеющих в основном внепрофессиональный опыт или надпрофессиональный характер), необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, умение постоянно учиться и обновлять знания; такие качества мышления, как гиб-

кость, системность; различные коммуникативные качества. «Уметь учиться» - вот одно из основных условий успешного развития современного специалиста. Вопросы развития профессиональных умений нашли отражение в трудах таких авторов, как В.А. Бодров, Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков, В.М. Клищевская, Б.Г. Ананьев, С.А. Боровикова, Г.С. Никифоров и др.

В составе основных видов УУД, определяемом ключевыми целями общего образования, выделяют четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

В блок **личностных** УУД входит жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся, включая готовность к жизненному и личностному самоопределению, знание моральных норм, умение выделять нравственный аспект поведения, соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

В блок **регулятивных** действий включаются действия, обеспечивающие организацию учащимся своей учебной деятельности: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик; контроль результатов деятельности; коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способы действий в случае необходимости; оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения; элементы волевой саморегуляции как способности к мобилизации с целью преодоления возникающих препятствий.

В блоке универсальных действий **познавательной** направленности различают три вида. Первый – общеучебные, к ним относятся самостоятельное выделение и формулирование познава-

тельной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска; знаково-символические действия, включая моделирование; умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.).

Наряду с общеучебными также выделяют универсальные логические действия: анализ; синтез; выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Третий вид УУД познавательной направленности – действия постановки и решения проблем, включающие формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей. Соответственно, в состав коммуникативных действий входят планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка действий партнера;

умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Перенося характеристики различных видов учебных действий в плоскость профессионального образования, можно определить их значение в развитии профессиональных умений специалистов. Важно отметить, полноценный и эффективный результат в развитии профессиональных умений специалистов может дать только системная совокупность УУД, поскольку все конкретные способы профессиональной деятельности в основе имеют умения обобщенного характера, позволяющие «уметь учиться». В то же время эти способы отражают различные стороны обобщенных умений, которые таким образом служат общим основанием для совокупности УУД, задавая ее системные характеристики. Формирование обобщенного умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности. Умение учиться — существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, мировоззрения и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Так, например, умение планировать, анализировать, синтезировать, вести контрольно-оценочную деятельность и деятельность, связанную с корректировкой полученных результатов, находит отражение в каждом блоке универсальных учебных действий.

Значение **личностных** УУД в контексте развития профессиональных умений заключается главным образом в соблюдении и применении общепризнанных социокультурных и профессиональных норм и правил, в частности, и делового сотрудничества.

Блок **регулятивных** УУД позволяет обеспечить такой важный этап деятельности, как целеполагание, в частности, планирование, анализ, самоанализ, синтез, абстрагирование, оценка, контроль, корректировка результатов профессиональной деятельности.

Что касается **познавательных** УУД, то для развития профессиональных умений данный блок позволяет обеспечить умение работать с информацией: умение находить источники необходимой информации; умение анализировать получаемую информацию

и на основе этого умение находить оптимальный вариант решения поставленной профессиональной задачи. Качественным своеобразием современного информационного общества является превращение информации в производительную силу, в национальный ресурс. Все чаще специалисты подчеркивают важность не только получения знания из уже имеющейся информации, но и создания новой информации на основе полученного знания. Следует отметить, что главный признак самостоятельной работы состоит не в том, что человек занимается без непосредственного участия и помощи кого-либо, а в том, что в его деятельности сочетаются функция перевода информации в знания, умения и функция управления этой деятельностью.

Умение работать с информацией находит отражение и в блоке **коммуникативных** УУД, в частности, в умениях воспринимать, сравнивать, анализировать, воспроизводить получаемую информацию. Также блоком коммуникативных универсальных учебных действий обеспечиваются умение участвовать в диалоге, монологе; умение принимать решения и разрешать возникающие проблемы в условиях агрессивности внешней среды; умение убеждать, мотивировать, договариваться, к чему зачастую приходится прибегать в условиях делового сотрудничества.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что системой профессионального образования должен быть подготовлен компетентный в своей профессиональной области специалист, специалист такой квалификации, которая удовлетворяет не только требованиям государственного образовательного стандарта, но и требованиям территориального рынка труда и позволяет без «переучивания» или при минимальной корректировке профессиональных умений включиться в работу на соответствующем профессиональном уровне. Данное требование может быть выполнено только в том случае, если за время профессиональной подготовки специалиста у него была сформирована системная совокупность универсальных учебных действий, которая позволила бы ему в дальнейшем не только эффективно осуществлять профессиональную деятельность, но и непрерывно развивать свои профессиональные умения. Это, в свою очередь, обеспечит специалисту мобильность и позволит оставаться конкурентоспособным, что так важно в ус-

ловиях современного рынка труда и является залогом успеха в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Воровщиков, С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2010. - № 1.
2. Гуружанов, В.А. Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Психология: наука и образование. - 2008 - №2. - С. 5-7.
3. Карабанова, О.А. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование - М., 2003. - №2. - С. 55-61.
5. Хуторский, А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. - 2007. - № 8.

М.В. Новожилова

УДК 37.013; 373.2

Игра как системообразующий вид деятельности воспитательной системы детского сада

Воспитательная система – это «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [1, с.6].

Для реализации функции воспитания педагоги детского сада используют в своей работе разнообразные формы и виды деятельности, а также выделяют какой-то один вид в качестве приоритетного, на основе которого выстраивается воспитательная система учреждения. Выбор приоритетного вида деятельности, как правило, зависит от следующих факторов: «интересы и потребнос-

ти учащихся; особенности педагогического коллектива; тип учебного заведения; традиции учреждения образования и окружающего социума; финансово-материальные возможности учебного заведения»[4, с.16].

По мнению профессора А.В. Гаврилина, приоритетный вид деятельности становится системообразующим, если отвечает следующим требованиям: не формально, а реально соответствует целям воспитательной системы; выражает доминирующую коллективную потребность, престижен и значим для большинства учащихся; педагогический коллектив профессионально владеет методикой его использования; формируются системообразующие связи с другими видами совместной деятельности детей и взрослых; существуют финансовые, материально-технические и другие предпосылки для его развития [4, с.16].

Учитывая перечисленные факторы и требования к приоритетному и системообразующему видам деятельности, мы можем предположить, что в воспитательной системе детского сада таковым является игра.

П.П. Блонский определил игру как «основной вид активности дошкольников, в процессе которой он упражняет силы, расширяет ориентировки, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни» [1, с.105].

Жизнь ребенка в ДОО подчинена игре. С ее помощью воспитатель организует трудовую, познавательную, воспитательную, творческую деятельность, не акцентируя на этом внимания дошкольника.

В воспитательной системе детского сада игра может рассматриваться как метод организации других видов деятельности; как форма организации комплексного педагогического действия (целевой воспитательной программы во времени и пространстве); как средство эмоционального сплочения детей; как способ межличностного детского и педагогического общения; как стиль организации предметной среды, совместной деятельности детей, родителей и педагогов [5, с.131].

Игровое взаимодействие в детском саду начинается с приходом дошкольников в стены ДОО. Уже выполняя упражнения утренней гимнастики, каждый ребенок в отдельности и совместно с педагогом принимает роль животного, героя мультипликацион-

ного фильма или средства передвижения. В течение дня познавательная, трудовая, предметная деятельность детей преобразуется, например, в путешествия-наблюдения, экспериментальную работу в «лаборатории» с целью изучения природных явлений, в спецзадание по очистке территории прогулочной площадки и др.

Взаимодействуя между собой в роли различных персонажей в самостоятельно организованных играх, принимая роль, заданную правилами или просто являясь участником командной эстафеты, ребенок может испытывать самые разнообразные эмоциональные проявления: от разочарования при неудаче до безудержной радости и восторга в случае достижения желаемого результата. Эта гамма всевозможных настроений позволяет воспитанникам проникнуться друг к другу чувством сопереживания, солидарности, радости, что естественным образом способствует их сплочению между собой не только в группе, но и в детском саду в целом.

Значительная роль в этой деятельности отводится воспитателю. Среди позиций, которые может занимать педагог в совместной игровой деятельности: увеличенной дистанции, игровой, частичной включенности, коллективного примера [5, с.139] - наиболее эффективными, способствующими укреплению межличностных отношений, по нашему мнению, являются игровая и позиция коллективного примера.

Первая, на наш взгляд, предполагает установление отношений на равных, это позволяет дошкольнику почувствовать себя значимым и ощущать, что воспитатель является таким же игроком футбольной команды или рядовым участником уборки урожая.

Не меньшим воспитательным потенциалом обладает вторая выделенная нами позиция, которая дает возможность дошкольнику действовать по образцу взрослых и одновременно чувствовать, что они выполняют общее дело. Отсутствие назидательности в данном случае способствует установлению доверительных отношений между детьми и взрослыми.

Объединение игровых усилий всех участников педагогического процесса (дети, родители, педагоги) и создание единого стиля предметной среды дает дошкольному учреждению уникальную возможность для организации комплексного педагогического действия, которое является лейтмотивом всей деятельности ДООУ на протяжении года или нескольких лет.

Например, в качестве такой деятельности может выступать годичная игровая программа по мотивам какого-либо детского произведения, которое будет затрагивать интересы детей, родителей и педагогов, способствовать их сплочению, решению образовательных задач и реализовывать основную функцию ДООУ – воспитание.

Являясь элементом воспитательной системы детского сада, игра как системообразующий вид деятельности принимает на себя ее функции. Среди них особое место имеют познавательная, защитная, регулирующая и функция творческого развития [3, с.67].

Известно, что интерес и мотивация ребенка к изучаемому предмету возрастают при условии, если воспитатель обращается к использованию игры в образовательном процессе. Действительно, сложно оставаться равнодушным на занятии, когда в гости приходит сказочный персонаж и приглашает дошкольников в необычную лабораторию, где каждый может самостоятельно выполнить сложное экспериментальное задание и тем самым спасти литературного героя. Умелое использование игровой деятельности на занятии способствует активизации познавательной активности, делает образовательный процесс запоминающимся и интересным для ребенка.

Желание узнать что-либо или научиться действовать с необычным предметом в среде дошкольников реализуется с помощью дидактических игр, организуемых воспитателем как в ходе образовательной деятельности на занятиях, так и в свободное время детей в группе и на улице.

Защитная функция игровой деятельности в ДООУ реализуется с помощью организации различных сюжетно-ролевых игр. Моделируя с детьми разнообразные жизненные ситуации, педагог стремится найти верный, бесконфликтный выход из ситуации, в которой ребенок выполняет определенную роль. Возможность переиграть сюжет или изменить развитие игры позволяет ребенку создавать комфортные для него условия, где он может быть таким, каким хочет, не боясь ошибиться и потерпеть неудачу. Проигрывание сюжета в этом случае – возможность найти правильный путь, стиль общения в реальной социальной действительности.

Возникновение спорных, конфликтных ситуаций в игровой деятельности способствует научению ребенка моделировать

и корректировать отношения со сверстниками и взрослыми. Стремление дошкольника оставаться в игре как можно дольше заставляет его гибко менять свое поведение, идти на уступки товарищу, формировать собственное отношение к жизненной ситуации.

В ходе игры ребенок имеет возможность для реализации своих самых неосуществимых фантазий, используя при этом обычные, повседневные предметы. Его стремление воссоздать в деятельности то, о чем он мечтает, становится базой для развития его творческих способностей. Поэтому, как отмечают авторы концепции воспитательных систем, игра – едва ли не единственный вид деятельности, направленный на развитие не отдельных способностей, а способности к творчеству в целом. Следовательно, мы можем говорить еще об одной функции игровой деятельности, реализуемой в ДОУ.

Таким образом, игра в детском саду может выступать системообразующим видом деятельности воспитательной системы учреждения.

Библиографический список

1. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие. - Ярославль, 1998. – 249 с.
2. Воспитательная система школы: аспект моделирования: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Е.Н.Степанов, Л.В. Байбородова, С.Л.Паладьев. – Псков, 1994. – 95 с.
3. Методология и практика воспитательных систем: поиск продолжается / под ред. Л.И.Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. – М., 1996. – 240 с.
4. Степанов, Е.Н. Педагогу о воспитательной системе класса: учебно-методическое пособие. – М., 2004. – 224 с.
5. Теория и практика воспитательных систем / редкол.: Л.И. Новикова и др.: в 2-х кн. – Кн.2. – М., 1993. – 207 с.

Мультимедийные технологии в формировании общефессиональных компетенций

С 1 сентября профессиональное образование России перешло на новые федеральные образовательные стандарты (ФГОС), которые призваны повысить качество образования. Основной идеей ФГОС СПО и НПО выступает модульно-компетентностный подход к построению содержания образования, позволяющий оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющие обучения и интегрируя их. При этом происходит перераспределение теоретических знаний в процессе освоения компетенций, их упорядочивание и систематизация [3].

Главной целью преподавания как дисциплин профессионального цикла (общефессиональные дисциплины и профессиональные модули), так и дисциплин гуманитарного и социально-экономического, математического и общего естественно-научного цикла становится формирование у студентов профессиональных компетенций. Согласно ФГОС, процент практических и лабораторных работ должен составлять от 50% для СПО и от 70% для НПО от времени, отведенного на учебные дисциплины и профессиональные модули [1]. Одной из ключевых, общих компетенцией (ОК) выступает ОК 05, предполагающая использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Данная компетенция находит свое отражение в той или иной степени и в других ОК, таких, например, как ОК 2, которая выражающаяся в умении организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качества; ОК. 4 – в умении осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного роста; ОК. 9 – в умении ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Сегодня информационно-коммуникационные технологии

(ИКТ) активно вошли как в педагогическую практику, так и в профессиональную деятельность специалистов технического направления. Наиболее востребованными из них выступают мультимедийные технологии с их аудиовизуальными возможностями. Под мультимедийными технологиями понимают «совокупность аппаратных и программных средств, позволяющих воспринимать информацию одновременно и параллельно несколькими органами чувств, которая базируется на использовании персональных компьютеров. Используемые мультимедийные технологии подразделяются на три группы: интерактивные (печатные материалы, аудио- и видеоносители), средства компьютерного обучения (электронные учебники, конспекты лекций, семинарских занятий, компьютерное тестирование и контроль знаний), видеоконференции – развитие средств телекоммуникаций по аудио- видеоканалам, компьютерным сетям» [4, с.94]. Наиболее активное использование мультимедийных технологий позволяет значительно расширить объем учебной информации. Включение интерактивных технологий позволяет изучать технологические процессы в динамике, останавливаясь на наиболее сложных технологических ситуациях.

Наиболее распространены в педагогической деятельности презентации, которые создают как сами преподаватели, так и учащиеся. Разработка презентаций учащимися для дальнейшего использования в учебной деятельности формирует такие навыки, как работа с большим количеством информации, представленной в различном формате, а также ее структурирование, а иногда и перекодирование (например: перевод с языка текста на язык схем). За последние несколько лет значительно вырос уровень педагогов в освоении и применении программных и аппаратных средств. Они стали создавать и активно использовать компьютерные обучающие программы (КОП), отвечающее всем дидактическим требованиям, которые включают в себя теоретический материал, практические задания, тесты; а также различные видеоматериалы, снятые непосредственно по тематике будущей профессиональной деятельности учащихся. Особенно хочется отметить возможности мультимедиа при формировании компетенций, связанных с охраной труда и требованиями безопасности при проведении работ. Эти компетенции имеют особое значение в связи с усложняющимися технологическими процессами, которые предъявляют высокие

требования по точности и скорости принятия решения при нестандартных или иных нештатных ситуациях на производстве. Появление в педагогической практике мультимедийных технологий вносит определенные коррективы и в образовательный процесс. Использование данных технологий возможно при соблюдении основных дидактических принципов: научности, систематичности и последовательности, наглядности, целенаправленности и сознательности, активности и прочности [2, с. 30-40], а также принципов, которые стали возможны благодаря самим технологиям, то есть информативность, интерактивность, нелинейность и мобильность.

При использовании мультимедийных технологий необходимо стремиться к реализации познавательного, профессионального, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического потенциалов личности обучающихся. Для этого педагог сам должен быть компетентным в области владения информационными образовательными технологиями.

Библиографический список

1. Письмо Министерство образования и науки Российской Федерации от 20.10.2010 г №12–696 «О разъяснениях по формированию учебного плана ОПОП НПО и СПО».

2. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

3. Блинов, В.И. и др. Компетентностный подход в профессиональном образовании. – М.: ФИРО, 2010. – 228 с.

4. Овчинникова, Л.П. Инновационные педагогические технологии подготовки специалистов для железнодорожного транспорта по заочной форме обучения: монография. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2010. – 210 с.

Н.В.Румянцева

УДК 37.02

**Формирование эстетического отношения к действительности
в опыте детских театральных объединений**

Деятельность детского театрального объединения (ДТО) направлена на решение двух типов задач: педагогических (воспи-

тание личности) и художественных (создание творческого продукта), которые в теории соотносятся как цель и средство, тем не менее на практике вступают в противоречивое взаимодействие. Результатами педагогических усилий могут быть сплочение коллектива, укрепление мотивации к занятиям театром, появление интереса к искусству, динамика личностных качеств детей. Художественным результатом является спектакль, эстрадный номер, который создается коллективными усилиями. Художественный результат связан с внешней оценкой зрителями или экспертами, объективирован во времени и пространстве, в случае положительной оценки атрибутирован дипломами и соотносится с понятием «достижение». Напротив, педагогический результат отсрочен во времени, субъективен по способу оценки, объективирован только таким количественным показателем качества образовательной деятельности, как «сохранность контингента». Приоритетом в решении педагогических задач является личность ребенка и в этом случае «театр для ребенка», а приоритетом в решении художественных задач является художественная идея, замысел и его воплощение, что приводит к ситуации «ребенок для театра». Чем значительнее художественный замысел, тем большей самоотдачи и добровольного подчинения общей цели требуется от людей, его реализующих. Что же необходимо сделать для гармонизации педагогических и художественных задач? Как сочетать вектор личностного развития каждого члена детского объединения, предполагающий разнообразие, неповторимость и вектор воплощения художественной идеи, предполагающий отбор из многообразного наиболее выразительного? Ответом на этот вопрос может стать выбор «срединного пути» в постановке цели педагогической деятельности в ДТО, который объединяет и педагогические и художественные задачи под знаменателем художественного воспитания, то есть буквально воспитания Художника. В свою очередь, Художник это не только и не столько человек, владеющий суммой технических приемов того или иного вида искусств, сколько личность, обладающая особым отношением к миру – эстетическим. Эстетическое отношение к миру (ЭО) - это такая субъектная позиция личности, которая характеризуется онтологическим единством человека со всем бытием и потребностью в творческом его преобразовании. На основе анализа литературных источников выделены компоненты ЭО, которые находятся в сис-

темном взаимодействии, а именно: **перцептивный компонент** (способность человека «почувствовать» - «воспринять» - «отразить» - «установить связь» с многообразными явлениями действительности); **мотивационно-потребностный компонент** (совокупность потребностей в прекрасном, в творческом преобразовании действительности, художественном выражении воспринятых впечатлений); **деятельностный компонент** - объективация потребностного компонента (наличие или отсутствие творческой преобразовательной деятельности, ее направленность и эстетические свойства); **аксиологический компонент** (при эстетическом отношении деятельность осуществляется на основе соотнесения с эстетическим идеалом). Развивая эстетическое отношение к миру, педагог ДТО открывает ребенку путь для творческого преобразования личного повседневного жизненного опыта или драматургического текста в собственный замысел, что соответствует задачам развития рефлексивных, познавательных, коммуникативных навыков, творческих способностей. Очевидно, что такой подход к организации деятельности в ДТО позволил бы достичь и подлинно художественных результатов, так как в процессе театральной деятельности творчески активны все субъекты: дети-актеры, педагоги-режиссеры.

Однако изучение опыта ДТО на основе анкетирования и анализа образовательных программ показало, что развитие ЭО не является для педагогов осознанной актуальной педагогической целью. Это понятие ассоциируется у большинства педагогов с «умением отличать прекрасное от безобразного в жизни и искусстве», то есть педагогами выделяются только перцептивный и аксиологический компонент понятия ЭО. Лишь 18% опрошенных выделяли деятельностный компонент, и никто не указывал мотивационно-потребностный.

В проектировании и реализации деятельности наблюдается «блуждание» приоритетов по схеме: «театр для ребенка» или «ребенок для театра». Формулируя собственную педагогическую цель как развитие творческих **способностей** личности ребенка (театр для ребенка), педагоги в большинстве своем вкладывают усилия в развитие творческих **инструментов** («лучше говорить, двигаться, уверенней держаться на сцене, свободнее общаться с аудиторией»), не уделяя внимания развитию художественных способностей,

связанных с восприятием и созданием художественного образа, умением осознавать и выражать свое отношение к окружающей действительности.

Развитие же творческих инструментов соотносится не столько со степенью значимости для развития личности ребенка, а скорее с необходимостью служить выразительными средствами при создании спектакля, что переворачивает формулу приоритета наоборот: «ребенок для театра».

Аналогичный перевертыш наблюдается при переходе от учебной и внеучебной деятельности к постановочной. Все исследованные нами ДТО реализуют личностно-ориентированный подход, выражающийся в качестве организации межличностных отношений на уровне ребёнок-ребёнок, педагог-ребёнок. На вопрос «Назовите ваш коллектив одним словом» самыми популярными ответами среди детей были: «семья, команда, второй дом, друзья». Это свидетельствует о том, что между педагогом и детьми, между детьми создаются демократичные психологически комфортные отношения, что подразумевает безусловное принятие, равноправие взглядов, идей, право на собственную точку зрения. Этому способствует проведение учебных занятий в рабочем полукруге, просмотр и обсуждение этюдов и творческих работ, свобода в выборе тем для этюдов, индивидуальный подход к проектированию и оценке творческих достижений каждого ребенка. Однако утверждение развития личности как ценности вступает в противоречие с необходимостью создания культурной ценности-спектакля. При этом возникает необходимость в единоначалии режиссера, который отвечает за художественную целостность спектакля, за ним последнее слово в отборе тех или иных выразительных приемов, средств, решений. Таким образом, в постановочной деятельности круг сменяет треугольник, педагог становится режиссером. При этом педагог-режиссер, реализуя собственный творческий замысел, нуждается в актерах, способных максимально точно реализовать этот замысел. Здесь и находят применение наработанные творческие инструменты(речь, пластика, реактивность, сценическая свобода, навыки командного взаимодействия) Так вновь происходит смена приоритета в деятельности ДТО: от «театра для ребенка» к «ребенку для театра», педагог замещает творчество ребенка своим творчеством.

Тем не менее, в опыте ДТО существуют способы сохранения творческого партнерства детей и педагога в постановочной деятельности. Эти способы, по сути, опираются на принципы развития компонентов эстетического отношения к действительности, а именно:

Принцип: «Одно и то же дело по-разному»

«Одна и та же роль в исполнении разных детей совершенно меняется, приобретая новые краски и звучание. Каждый ребенок вкладывает в нее свой жизненный опыт, свои эмоции и ощущения. Задача педагога – раскрыть индивидуальность учащегося, научить его искать свои выразительные средства, а не слепо подражать другим исполнителям» [1].

Принцип сверхзадачи как коллективно сформулированной лично-значимой позиции в отношении того или иного драматургического материала, явления действительности. Принцип отражается в отношении к творчеству как к преобразующей и преображающей силе. «Способность игры, отображая, преобразовать действительность»[3].

Принцип авторского опыта. У воспитанников есть полноценный самостоятельный опыт театрального авторства: от создания до воплощения собственного режиссерского, драматургического замысла средствами театра.

Принцип этюдного метода в работе: пьеса осваивается через серию творческих проб-этюдов, в которых педагогом формулируется творческая задача, а участники постановки предлагают спектр вариантов ее решения. Этюдный метод предполагает погружение в тему всех участников творческого процесса, совместный поиск образного решения спектакля с опорой на образное восприятие каждого. Задача педагога – отбор и генерализация идей, создание композиционной целостности. Таким образом, постановка – результат совместного поиска, а не реализация изначально заданного режиссерского рисунка. «Спектакль не ставится, а сочиняется» [2].

Принцип полихудожественного подхода: многопредметность. Учебная деятельность включает не только актерское мастерство, сценречь, сцендвижение, но и вокал, хореографию, изобразительную и декоративно-прикладную деятельность, литературное творчество. При этом главной задачей является не столь-

ко овладение техническими приемами того или иного вида искусства, сколько постижение языка этого искусства и развитие умения выражать на этом языке то, что личностно значимо для детей.

Принцип со-бытия: совместные с детьми целенаправленные видеопросмотры, экскурсии, посещение и обсуждение спектаклей, выставок, дискуссии на актуальные темы, что создает условия для развития ценностной составляющей личности.

Важно отметить, что приведенные принципы были выделены на основе изучения опыта ДТО, обладающих званиями «Образцовый», имеющих достижения на всероссийском и международных уровнях, существующих на протяжении более чем 6 лет. Выпускники этих коллективов успешно поступают в творческие вузы, возвращаются педагогами в свои театральные коллективы или создают новые.

Таким образом, несмотря на существующие противоречия в проектировании и реализации образовательной деятельности в ДТО, существует эффективный опыт развития компонентов эстетического отношения к действительности, который сопряжен как с высокими педагогическими, так и художественными результатами.

Библиографический список

1. Игнашова, М.Н Программа ДТО «От упражнения к спектаклю»[Текст] / М.Н. Игнашова // Программы для учреждений дополнительного образования детей. - Вып.5. - М.: ГОУ ЦРСДОД, 2003. - С. 60-76.

2. Никитина, А.Б. Ребенок на сцене [Текст]: научно-методическое пособие / А.Б. Никитина. - М.: ВЦХТ (Я вхожу в мир искусств), 2003. – 160 с.

3. Художественное творчество детей [Текст]: образовательные программы. - М.: ВЦХТ(Я вхожу в мир искусств), 2010. - 176 с.

О.Ю. Старченко

УДК 37

Педагогический потенциал русской школы в США

В последнее время резко возрос интерес к русским школам в США со стороны учёных, учителей, школьных психологов, мето-

дистов. Проводятся многочисленные конференции, на которых обсуждается состояние, тенденции развития и проблемы русской школы в США. Актуальность данного вопроса связана ещё и с проектом концепции «Русская школа за рубежом» [1]. В условиях глобализации в XXI веке назрела необходимость в разработке ориентированных на практическое решение подходов организации сферы основного общего образования на русском языке в мировом культурно-образовательном пространстве. Это стало особенно актуальным в силу присоединения Российской Федерации в 2003 году к Болонской декларации и вступления в единое европейское образовательное пространство, которое позволяет обеспечить свободное передвижение учащихся. Получение основного общего образования по программам современной российской школы за рубежом позволит учащимся быть конкурентноспособными как на российском, так и на зарубежном образовательном и трудовом рынках.

По своей структуре, организационным формам, задачам русские школы в США достаточно неоднородны. Можно выделить четыре основных типа таких школ:

1. Традиционная средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением английского языка при Посольстве РФ в Вашингтоне; средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением иностранного языка при Постоянном представительстве России при ООН в г.Нью-Йорке.

2. Церковно-приходские школы при Русской православной церкви.

3. Двухязычные школы, входящие в американскую систему образования (чартерные школы).

4. Школы дополнительного образования или школы выходного дня.

Не будет преувеличением утверждение, что за последние десять лет резко вырос интерес к русскому школьному образованию в США среди русскоязычной диаспоры. Причины его достаточно очевидны и связаны с массовой эмиграцией из стран бывшего Советского Союза в первой половине 1990-х годов. Желание сохранить русский язык у своих детей и внуков и приобщить их к русской культуре вызвало открытие русских школ во многих городах США, где существуют русскоязычные общины. Очень много

таких школ в Нью-Йорке, Сан-Франциско, достаточное количество русских детских садов и школ в пригородах Вашингтона (школа «Олимп», «Метафора», «Алые паруса», «Матрёшка» и др.)

Основной целью школ в диаспоре является сохранение русского языка и культуры у живущих вне родной языковой среды детей. Отсюда основными предметами в этих школах являются русский язык, литература и русская история. Один из организаторов школьного дела за рубежом В.В.Руднев в 1929 году писал о том, что «русская школа в эмиграции является наиболее действенным средством борьбы с денационализацией» и видел в сохранении русского языка залог сохранения национальной самоидентификации [2]. Насколько актуальна сегодня такая мотивация среди тех, кто покинул Россию? Для тех, кто рассматривает язык как средство самовыражения, этот вид мотивации и сегодня остаётся весьма сильным. Они стараются привить своим детям с раннего возраста любовь к русской книге, чтению, культуре. Многие родители, приводящие своих детей в русские школы, решают порой чисто прагматические задачи: сохранить в семье коммуникативную связь старшего и младшего поколений, дать детям дополнительный шанс для успешной карьеры, не исключая возможности для них работы в совместных российско-американских фирмах.

Василий Зеньковский (богослов и педагог, занимался проблемами религиозного воспитания и образования, преподаватель и декан Свято-Сергиевского института в Париже), очерчивая в 1929 году перспективы развития русской школы за рубежом, писал, что школы должны стать русскими культурными центрами, а не только школой преподавания русского и на русском, считая, что сферой языка не исчерпывается «денационализация» детской души [3]. «Больше всего лично я, - писал он, - придаю значение вовсе не русскому языку, а русскому искусству. ... Тип и склад русской души легче всего становится доступным нашим детям через искусство» [4]. Язык же рассматривался им как «материал искусства». Он указывал при этом на важность русской песни, русской литературы, русской живописи и церковного зодчества. Замечательно, что именно по этому пути развивается сегодня большинство русских школ в США. Практически в каждой школе есть театральная студия, хор, танцевальный кружок. У ребят всегда есть возможность показать свои умения и навыки. Ярким примером тому является

прошедший в декабре 2011 года второй фестиваль детских русскоязычных театров Америки в Вашингтоне, в котором приняли участие более 20 коллективов, в том числе из России. В марте 2012 года в Вашингтоне при поддержке русских школ «Олимп» и «Метафора» прошёл фестиваль «Русский язык и культурное наследие», задачами которого было привлечение интереса к изучению русского языка, знакомство с культурой России, укрепление института семьи, обучение работе в команде.

Помимо того, что русская школа в США является культурным центром, она решает и многочисленные адаптационные проблемы детей-эмигрантов. Адаптация к жизни в чужой стране сопровождается тяжёлым стрессом, и дети особенно уязвимы, поскольку переполнены множеством проблем. Но родители и учителя не всегда даже догадываются об этом, не приспособив свои методы воспитания и обучения к «иммиграционному состоянию» ребёнка. Всё это сопровождается изменением обычного поведения школьника, нежеланием учиться и депрессивными проявлениями. Поэтому некоторые русские школы в США стали уделять этому особое внимание, привлекая детских психологов, проводя разъяснительную работу с родителями, а также используя опыт, накопленный педагогами национальных школ бывшего Советского Союза.

Большинство наших соотечественников отдаёт детей в русские субботне-воскресные школы (в течение недели дети посещают американские школы). Практика показывает, что русские школы достаточно успешно решают проблемы адаптации, являясь органичным звеном в той среде, в которой пребывают дети (семья, американские школы, учреждения дополнительного образования, русские общественные организации). В русских школах США проводится большая работа с родителями. Дело в том, что для многих, приехавших в Америку, жизнь начинается с одной, а то и с двух ступенек ниже. Поэтому первые несколько лет уходят на то, чтобы освоить язык, а чтобы войти хоть на какой-то уровень в своей, часто новой профессии, уходят годы. Родители настолько заняты своим устройством, настолько погружены в свои социальные, материальные, психологические проблемы, что дети просто выпадают из их жизни. Это вещь естественная, поэтому психологическая связь между детьми и родителями на 3-5 лет, пока жизнь как-то не наладится, ослабевает. Особенно сильно это сказывается на

детях, если рядом нет бабушек и дедушек. Разрыв между детьми и родителями становится огромным, дети теряют русский язык, культуру, и родители удивляются, почему это у них с детьми нет ничего общего. Здесь на помощь приходят русские школы, которые проводят праздники, фестивали, конкурсы, в подготовке которых родители принимают активное участие.

Развитие культурно-национальной самоидентификации, формирование личности, обладающей умением общения в рамках диалога культур (своей и чужой), владеющей социокультурной компетенцией, а также умение проявлять дипломатичность с целью поддержания мирного диалога культур – всё это является актуальными задачами воспитания детей-эмигрантов в русских школах США. Очевидно, что для решения задач социокультурной компетенции необходимы современные образовательные инновации, позволяющие организовать общение и совместную деятельность детей-эмигрантов и их сверстников в США по взаимному изучению культур друг друга.

Одной из таких педагогических инноваций, позволяющих существенно повысить качество образовательного процесса, является создание в США чартерных школ («charter» - это контракт или договор, дать разрешение или предоставить привилегию). Чартерные школы – это удачный эксперимент американской системы образования, потому что это альтернативное качественное бесплатное образование. Преподавание основных предметов ведётся на английском языке, но изучению русского языка и литературы придаётся большое значение. Безусловно, в таких школах детям-эмигрантам проще адаптироваться, а также появляется возможность приобщиться к русскому языку и культуре американцам. Но таких школ в США пока очень мало. Самые известные чартерные школы: Academy for International Achievement, Портланд, Орегон; чартерная школа Program Director of Global Outreach Charter Academy, Джексонвилль, Флорида; школа Community Outreach Academy, Сакраменто, Калифорния; чартерная школа в Балтиморе, Мэриленд.

Таким образом, педагогический потенциал русской школы в США велик, у этих школ большое будущее, учитывая резко возросший интерес к русскому языку и культуре. Но наиболее распространённой моделью русской школы в США остаётся школа

выходного дня, которая интенсивно развивается, поскольку она в наибольшей мере отвечает как потребностям учеников, так и представлениям родителей и учителей. Хотелось бы верить, что в обозримом будущем появятся новые чартерные школы, использующие самые прогрессивные методы и приёмы образования и воспитания. А на базе русских школ в США будут созданы экспериментальные площадки для отработки интенсивных программ и методик.

Библиографический список

1. Концепция «Русская школа за рубежом» (портал для российских соотечественников «Русский век») [Электронный документ].- Режим доступа: <http://www.ruvek.ru/?module=articlesp> (проверено 12.02.2012)
2. Руднев, В.В. Русская школа за рубежом. – 1929. - №33. - С. 288.
3. Зеньковский, В.В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции // Русская школа за рубежом. – 1929. - №32. - С.170-183.
4. Там же. - С.177.
5. Robert Samuels “At French immersion school, a love for Russian” // “The Washington Post” (Postlocal) 10-05-2011.

А.Б. Тишко

УДК 37.01

Учебные книги по педагогике как средство совершенствования подготовки учителей во второй половине XIX – нач. XX вв.

В XIX – XX вв. основными источниками и средствами педагогической подготовки и самоподготовки учителя становятся учебники и учебные пособия по педагогике. При этом стремительно увеличивается число педагогических книг, расширяются их функции, подходы к рассмотрению основных теоретических положений педагогической науки.

Все учебные книги по педагогике, изданные в России в XIX – XX в., можно условно разделить на следующие группы:

- универсальные книги по педагогике, авторы которых пы-

тались в одной работе рассмотреть как общие вопросы педагогики, так теорию и методику обучения и воспитания (например, Грунский Н.К. Лекции по педагогике; Докучаев Т. Учебник педагогики; Ельницкий К.В. Общая педагогика; Емельянов Б. Учебник педагогики; Каптерев П.Ф. Педагогика и др.). Особенностью учебников по педагогике этого типа являлось то, что предметное содержание учебного материала включало в себя учебно-научную информацию из разных научных дисциплин (интегративный характер): общей педагогики; теории и методики обучения (общая и частная дидактика); теории и методики воспитания; физиологии (с анатомией и школьной гигиеной); психологии (общей, возрастной и педагогической); училищеведения.

- монографические книги по педагогике, посвященные вопросам обучения или воспитания в частности (например, Ельницкий К.В. Курс дидактики; Костанжогло К. Наставление к воспитанию детей; Миропольский С.И. Дидактические очерки; Соколов Л. Общая дидактика; Юркевич П.Д. Чтения о воспитании и др.);

- переводные учебники с немецкого и английского языков (например, Бэн. А. Наука о воспитании; Гасфельд И. Опыт о преподавании; Гурлитт Л. О воспитании; Диттес Ф. Очерк практической педагогики; Друммонд У. Введение в изучение ребенка и др.). Такие издания пользовались популярностью среди русских педагогов, которые очень часто ссылались на своих зарубежных коллег (в основном немцев). Отметим, что мы нашли очень интересное пособие, в котором немецкий автор Г. Косман, представляя свои мысли об образовании вообще, давал рекомендации по «образованию юношества в России» [5]. Автор утверждал, что Россия должна обратить внимание на образование характера молодежи, но при этом «...в образовании должна идти своим собственным путем, и не следует ей искать спасения в подражании тому, что совершается в других землях» [5. С.29];

- книги по педагогике, посвященные христианскому воспитанию, которые представляли своеобразный взгляд на организацию воспитания и обучения. Например, протоирей И. Базаров считал, что научным педагогическим системам недостает «начала христианского». Таким образом, такие учебные пособия большое внимание уделяли воспитанию нравственности, «сердечного человека» [1];

- особняком в педагогической литературе XIX века стоит книга автора-женщины А.С. Наумовой «Советы о воспитании детей». Она продолжала идею православного воспитания, формирования основных христианских добродетелей, отмечала главную роль матери-воспитательницы [7].

Изложение материала в учебниках носило преимущественно догматический характер, его содержание в основном составляли общие рассуждения о воспитательном идеале, определяющем цели и задачи воспитания и обучения, о целесообразности познания окружающего мира, о роли церкви, семьи, школы в формировании человека. И лишь в конце XIX и в XX вв. общая педагогика начинает раскрывать предмет и задачи педагогики, характеризовать значение разнообразных факторов в развитии человека, разъяснять сущность педагогического процесса.

К XIX веку в России был накоплен значительный опыт разработки и издания учебно-педагогической литературы, в связи с этим возникла необходимость в обобщении и систематизации книг. Необходимость такого обоснования была оправдана актуализацией педагогических знаний и популяризацией передовых педагогических идей.

В критический обзор педагогической литературы XIX включился Н.А. Добролюбов. Имеющиеся педагогические источники подвергались резкой критике, так как шли в разрез с либеральными течениями 50-х гг. Н.А. Добролюбов возмущался тем, что большинство авторов постоянно ссылаются на немцев. Он не мог понять, как авторы учебников по педагогике могут считать повинение и дисциплину основными целями воспитания [2].

Попыткой критически оценить учебники по педагогике этого времени можно считать обзор Е. Кемница в журнале «Учитель» за 1862 год. На наш взгляд, его работа представляет систематизированную оценку учебных изданий. Он обращает внимание на структуру издания, на характеристику основных педагогических понятий, на список рекомендованной литературы, отмечает достоинства и недостатки каждого источника. К сожалению, он ограничился рассмотрением нескольких наиболее популярных изданий [4].

Заслуживает внимания большая работа известного русского библиографа В.И. Межова. Он впервые обобщил и систематизиро-

вал педагогическую литературу. В 1877 г. он издал «Материалы для истории народного просвещения в России. Литература русской педагогики, методики и дидактики с 1866-1872 гг.». Вся имеющаяся педагогическая литература, в том числе материалы в педагогических журналах, были поделены на рубрики по типам и уровням образования. Но это был лишь библиографический указатель, который показал все многообразие педагогической литературы представленного периода [6].

Обзор имеющейся научно-педагогической литературы XIX в. был сделан М.И. Демковым [3]. Он хотел издать исследование под заглавием «Русская педагогическая литература XIX в.», однако ограничился только источниками, которые были изданы в период с начала до середины XIX в. В своем исследовании автор рассматривает книги по педагогике в хронологическом порядке (всего 33 книги). Представленный материал трудно назвать критической оценкой, но предпринята попытка создать общее впечатление о том или ином источнике словами самого автора (обзор содержит большое количество цитат из самих учебных книг). Невозможно определить отношение самого автора к учебной литературе. Несмотря на это, М.И. Демков создал предпосылки для дальнейшего исследования педагогической литературы.

Невзирая на то, что все учебные книги рассматриваемого периода носили индивидуальный характер, мы согласны с мнением В.И. Смирнова, который считает, что главными отличительными чертами учебных книг по педагогике, изданных в России, являются многообразие авторских подходов к отбору содержания учебного материала и к его структурированию; отсутствие обоснования целесообразности использования именно данной логики построения учебной книги; ориентация книг главным образом на сообщение учебной информации и ее интерпретацию; отсутствие вопросов и заданий для закрепления учебного материала, контроля и самоконтроля качества его усвоения; преимущественно репродуктивный характер представления учебного материала; стремление к объединению в составе учебного пособия по педагогике научных знаний о человеке, условиях и способах его воспитания [8].

Библиографический список

1. Базаров, И. О христианском воспитании [Текст] / И. Базаров. – СПб., 1860.

2. Добролюбов, Н.А. Критическое обозрение педагогической литературы XIX в. [Текст] / Н.А. Добролюбов // Добролюбов Н.А. Полное собрание сочинений: в 6-ти тт. - Т.3. – М., 1934-1941. // Современник. – 1859. - №8.

3. Демков, М.И. Материалы для истории русской педагогической литературы XIX в. [Текст] / М.И. Демков // Известия по народному образованию. – 1912. – Сентябрь. – С.198-240.

4. Кемниц, Е. Руководства по педагогике [Текст]/Е. Кемниц // Учитель. Журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей. – 1862. – Т. 2. – Отдел 2 (Критика и библиография).

5. Косман, Г. Мысли об образовании вообще и образовании юношества в России [Текст]/Г. Косман. – СПб., 1861.

6. Межов, В.И. Материалы для истории народного просвещения в России. Литература русской педагогики, методики и дидактики с 1866-1872 гг. [Текст]/В.И. Межов. – СПб., 1877.

7. Наумова, А.С. Советы о воспитании детей [Текст]/А.С. Наумова. – СПб., 1861.

8. Смирнов, В.И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – XX вв.) [Текст]/В.И. Смирнов. – М., 2002.

О.В.Ткаченко

УДК 37.018

Внеучебная деятельность как фактор повышения уровня образования обучающихся по предмету Основы безопасности жизнедеятельности

Обучение основам безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении направлено на достижение ряда целей:

- формирование у молодого поколения знаний о современных проблемах безопасности жизнедеятельности человека;

© *О.В.Ткаченко, 2012*

- совершенствование умений по защите в опасных и чрезвычайных ситуациях;
- привитие навыков разумного сочетания личных интересов с интересами общества;
- пропаганда здорового образа жизни;
- воспитание системы духовных ценностей и идеалов жизни.

Компонентами деятельности по обучению учащихся обеспечения безопасности жизнедеятельности являются знания о сущности безопасности и опыт практической деятельности. Содержание знаний о сущности безопасности включает в себя три группы знаний:

- знания о сохранении здоровья и обеспечении личной безопасности;
- знания о государственной системе обеспечения безопасности населения;
- знания об основах обороны государства и воинском долге.

Знания о сущности безопасности учащиеся получают на уроках ОБЖ. В большей мере все эти знания являются теоретическими. Для того, чтобы знания были закреплены на практике, недостаточно урока ОБЖ. Знать о возможных опасных и чрезвычайных ситуациях и действиях при них не значит уметь правильно действовать и иметь определённый навык. Внеурочная деятельность образовательных учреждений предназначена для преобразования полученных знаний на уроке ОБЖ в умения и навыки. Внеучебной деятельностью является совокупность работы клубов по интересам, объединений дополнительного образования, системы классных часов, различных мероприятий по безопасности жизнедеятельности.

Рассмотрим опыт практической деятельности учащихся образовательных учреждений через призму умений и навыков, которые формируются во внеучебной деятельности.

Умение - это закреплённые способы применения знаний в практической деятельности [10, с.66]. *Знания* и *умения* находятся в сложной взаимосвязи. Применяя знание в практической деятельности, учащиеся вырабатывают *умение*. В процессе упражнений, входе практической деятельности *умения* совершенствуются. В связи с этим деятельность становится более совершенной. В результате многочисленных упражнений

отдельные элементы действия автоматизируются, умение перерастает в навык.

Умения и *навыки* являются опытом практической деятельности учащихся образовательных учреждений по обучению обеспечения безопасности их жизнедеятельности. *Опыт деятельности* накапливается в результате участия учащихся в делах класса (группы) и образовательного учреждения, учреждениях дополнительного образования в прошлые годы, а также формируется в специально организованной деятельности.

Одна из составляющих опыта деятельности – *умения*. Среди наиболее значимых умений, которыми необходимо овладеть учащимся в сфере обеспечения безопасности их жизнедеятельности, мы выделяем:

- умение владеть способами защиты населения от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера;
- умение владеть навыками в области гражданской обороны;
- умение пользоваться средствами индивидуальной и коллективной защиты;
- умение оценивать уровень своей подготовки и осуществлять осознанное самоопределение по отношению к военной службе.

Вторая составляющая опыта деятельности – *навык*. За время обучения в образовательном учреждении учащиеся должны овладеть следующими навыками:

- ведения здорового образа жизни;
- оказания первой медицинской помощи;
- развития в себе духовных и физических качеств, необходимых для военной службы;
- обращения в случае необходимости в службы экстренной помощи.

По данной проблеме нами был проведён мониторинг, в котором участвовали образовательные учреждения Ярославской области. Анкетированием были охвачены шестьдесят семь оппонентов. Приведём некоторые результаты исследования.

В каждом образовательном учреждении сложилась своя система внеурочной работы по обучению учащихся обеспечению их жизнедеятельности, что служит повышению уровня образования по предмету ОБЖ. Особенности системы внеурочной работы складываются:

- из месторасположения образовательного учреждения относительно административных центров, то есть из возможностей образовательного учреждения;

- уровня активности общественных организаций и других структур в обучении учащихся, таких как Совет ветеранов, военкомат, полиция, инспекция ДПС, отдел здравоохранения, пожарная инспекция, инспекция маломерных судов, клубы «Созвездие», «Десантник» и др.;

- открытости образовательного учреждения в интегрированной работе по обучению учащихся безопасности их жизнедеятельности;

- участия в этом педагогическом процессе родителей учащихся;

- от уровня материально – технической базы образовательного учреждения и обеспечения учебно – методической литературой учащихся и педагогов.

Внеучебной деятельностью по обучению учащихся образовательных учреждений обеспечению безопасности их жизнедеятельности охвачены все возрастные категории учащихся. Работа по повышению уровня образованности по предмету ОБЖ строится исходя из возрастных особенностей учащихся, их предпочтений и поддержки родителей.

Для учащихся начальных классов работают следующие творческие объединения и клубы по интересам – «Светофорик», «Клуб любителей природы», «Пешеходный туризм», различные спортивные секции. Классные часы разработаны в соответствии с образовательными стандартами, в проведении которых участвуют специалисты в области безопасности жизнедеятельности. Родители учащихся охвачены педагогическими лекториями, что позволяет сделать процесс обучения более качественным. Они оказывают образовательному учреждению различную помощь, которая может быть организаторской, материальной, учебно – воспитательной.

Для учащихся среднего звена выбор клубов по интересам и творческих объединений значительно шире, это связано с возрастными особенностями учащихся и уже существующим их опытом практической деятельности. Учащиеся средних классов занимаются в различных клубах по интересам. Это экологический клуб «Экоград»; военно – патриотический клуб « Русь», « Гвардия»,

«Юный десантник», клуб А.Невского; клуб «Содружество»; «Юный инспектор ГИБДД»; кружки: «Юный спасатель», «Туристско-краеведческий», «Юные друзья полиции», различные спортивные – оздоровительные секции. В обучении учащихся активно участвуют различные внешкольные учреждения: здравоохранение, пожарная инспекция, патриотические клубы, инспекция ПДС, общественные организации. В образовательных учреждениях работают следующие программы: профилактическая «Валеология», «Светофорик» - профилактика нарушений правил дорожного движения, «ЗОЖ», «Здоровьесберегающее пространство ОУ», «Социальное здоровье школьников», «Кислородный коктейль», программа «Трудный подросток».

Наиболее удачными мероприятиями в обучении учащихся безопасности их жизнедеятельности можно считать «Безопасное колесо», игру «Орлёнок», деловые игры по ЗОЖ, «Дни здоровья», спортивные соревнования и др.

Родители учащихся охвачены обучением через педагогический лекторий, консультации психолога, социального педагога образовательного учреждения. На данной возрастной ступени родительская помощь носит материальный и организаторский характер.

Для учащихся старшего звена образовательных учреждений внеучебная деятельность становится последней ступенькой перед выводом в самостоятельную жизнедеятельность. Учащиеся становятся не только участниками образовательного процесса, но и организаторами его. Во многих образовательных учреждениях развито движение соуправления образовательным учреждением. Данная работа позволяет учащимся самостоятельно принимать решение многих задач безопасности, организовывать мероприятия для учащихся младших возрастов, быть для них примером. Формы работы различны: лекция, игра, беседа, акция, коллективное творческое дело, военно – патриотические лагеря и сборы и др. Наиболее удавшимися мероприятиями внеучебной деятельности для учащихся данной возрастной категории являются военизированная игра «Зарница», вахта Памяти, соревнования по военно-прикладным видам спорта, смотры строя и песни, олимпиады по ОБЖ, встречи с воинами, экскурсии в воинские части и учебные учреждения, тренировки по безопасности жизнедеятельности, диспуты, «Дни здоровья», различные творческие конкурсы.

В образовательных учреждениях работают профилактические программы «Жизнь на перепутье» по формированию характера и профилактике асоциального поведения молодёжи, программа «Закон и порядок», программа профилактики употребления ПАВ и незаконному обороту наркотиков, спортивно – оздоровительная программа, направленная на популяризацию здорового образа жизни. В работе с учащимися принимают участие клуб « Созвездие», спасательный отряд, школа ДОСААФ, « Союз десантников России», «Союз ветеранов Афганистана», военкомат и другие учреждения.

Из сказанного можно сделать вывод, что в результате внеучебной работы теоретические знания учащихся отрабатываются на практике и преобразуются в умения и навыки, что способствует повышению уровня образования учащихся по предмету основы безопасности жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление. - М., 1981. - 432 с.
2. Байбородова, Л.В., Важнова, О.Г., Рожков, М.И. Проектирование педагогической деятельности школы: из опыта школы – комплекса №87 г. Ярославля. - Ярославль: ЯГПУ, 1997. - 77 с.
3. Большой Энциклопедический Словарь. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - 1456 с.
4. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору о системах и системном подходе: учеб. пособие. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. - 135 с.
5. Кузнецов, В.С., Колодницкий, Г.А. Методические основы формирования у учащихся практических умений и навыков // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2008. - №12. - С.34 – 38.
6. Мишин, Б.И., Кравцова, А.В., Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; 2-изд., испр. и доп. - М.: АЗЪ, 1994. - 928 с.

7. Паладьев, С.Л. Клубный коллектив в системе воспитательной работы в школе: автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1989. - 19 с.

8. Проектирование систем внутришкольного управления [Текст]: пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А.М. Моисеева. - М., 2001. - 384 с.

9. Психология [Текст]: учебное пособие для уча- педучилищ / под ред. В.А. Кружецкого / изд. 2-е, пер. и доп. - М.: Просвещение, 1974. - 304 с.

10. Степанов, С.В. Организационно-содержательные условия взаимодействия методической и социально-педагогической служб общеобразовательной школы [Текст]: дис... канд. пед. наук / С.В. Степанов. - Ставрополь, 2003. - 235 с.

11. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. - М., 2001. - 365 с.

С.О. Толмачев

УДК 37.014

Чем может быть интересен опыт школы Республики Беларусь современному российскому образованию?

Последняя четверть XX века охарактеризовалась крупными геополитическими изменениями, связанными с распадом СССР и в целом – социалистического блока в мире. Результатом геополитических трансформаций стали изменения в социокультурных, экономических, технических и иных сферах взаимодействия между регионами и странами постсоветского пространства.

Приобретение официальной независимости странами бывшего СССР, «крушение» коммунистической идеологии на официальном уровне означало изменение в воспитании и образовании нового поколения.

В начале первой половины 1990-х годов в Беларуси были разработаны законодательные документы, нормативно-правовые акты и иные документы, регламентирующие деятельность звеньев

системы непрерывного образования. Так, в связи с переходом на рыночные отношения в 1991 году был принят Закон «Об образовании в Республике Беларусь», в котором были сформулированы принципы государственной политики в области образования, цели и задачи национальной системы образования, ее структура, права и обязанности преподавателей, учащихся и студентов, принципы финансирования. Принят ряд концепций, среди которых «Концепция образования и воспитания в Беларуси», «Концепция воспитания в национальной школе», «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» (1999), «Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь» (2000) и др.

В этих документах получили отражение новая образовательная политика и новые взгляды на образование и воспитание подрастающего поколения, на подготовку кадров в изменившихся социокультурных условиях. Кроме того, в 90-е гг. в Республике Беларусь научно обосновывались пути развития школьного образования, разрабатывались концепции развития национальной школы, вводились в действие новые документы, в которых обосновывался статус новых типов школ (гимназий, лицеев, колледжей, высших профессиональных училищ).

Наиболее ярким событием в школьном образовании 90-х гг. стало появление учебных заведений нового типа. Их реставрация в системе образования СССР, а затем и стран СНГ вызвала бурную полемику на страницах периодической печати. Центральной темой стали вопросы определения сущности и характера деятельности инновационных структур, их типологии и содержания образования. Неутихающие споры и полярность точек зрения специалистов были вызваны стихийным характером появления новых типов школ, отсутствием единой концепции и утратой традиций развития академической школы в советский период. Чтобы стабилизировать работу новых учебных заведений, понадобилось время, которое показало их жизнеспособность. В своей деятельности эти заведения опираются на традиции европейского школьного образования (академизм, профильность, селективность, высокое качество обучения).

Пик создания новых школ в республике приходится на 1991-1993 гг. Начиная с 1994 г., рост сети гимназий и лицеев за-

медляется, что объясняется насыщением белорусской системы образования этими образовательными учреждениями и ужесточением государственного контроля за их деятельностью.

В 1996 году в Республике Беларусь было принято постановление о концепции реформы общеобразовательной школы, одним из главных пунктов которой был переход на 12-летний срок получения основного общего образования. В концепции отмечались слабые и сильные стороны доставшейся в наследие советской общеобразовательной школы. Среди сильных сторон назывались следующие: объём и качество знаний, предоставляемых обучающимся; высокий уровень сложности учебных программ, обеспеченный достаточно эффективными методиками преподавания, высокий уровень учительской профессиональной подготовки. Вместе с тем, названы были и слабые стороны: учебная перегрузка, приводящая к ухудшению здоровья; рост заболеваемости детей, связанный с последствиями Чернобыльской аварии; низкий уровень усвоения учебных программ; чрезмерная унифицированность школы и др.

В рамках реформы предполагались следующие изменения:

- обязательное 10-летнее образование и 12-летнее для общего среднего образования;
- обеспечение равноуровневого и вариативного обучения с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учеников;
- усовершенствование системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров;
- осуществление профильной дифференциации на завершающем этапе общего среднего образования, что обеспечивает оптимальные условия для продолжения обучения;

Однако в 2008 году Президентом Республики Беларусь, а не Министерством образования было принято Постановление о прекращении деятельности эксперимента 12-летней школы. В основу этого решения легли доводы, суть которых сводилась к следующим положениям:

- 12-летняя школа не проявила резких положительных отличий в сравнение с 11-леткой в рамках усвоения учащимися учебных программ;
- уменьшение временного срока с 12- до 11-лет позволит выпускникам быстрее получить последующее образование и при-

обрести профессиональные навыки для успешной карьеры в условиях рыночной экономики.

Переходный период с 12-летнего на 11-летнее обучение завершился весной 2010 года.

В связи с этим российскому образованию мог бы быть интересен опыт белорусской школы, поскольку в Беларуси для оценки знаний в школах, средних специальных, средних технических и высших учебных заведениях введена 10-балльная система оценивания с 2003 года. В учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего и профессионально-технического образования, переход был осуществлён одновременно для всех учащихся, а в вузах — только студентов 1 курса (с 2002/2003 учебного года).

В сентябре 2011 года примерно в 10 учреждениях среднего образования Республики Беларусь стартовал эксперимент «Один ребёнок – один компьютер», в ходе которого в начале учебного года каждый учащийся получил персональный компьютер для обучения - нетбук, то есть активно применяется электронное оборудование для обучения.

Более 10 лет в Беларуси проводится ЦТ – определённый аналог и предвестник российского ЕГЭ. ЦТ в некоторых аспектах значительно отличается от ЕГЭ. Так, например, результаты ЦТ могут засчитываться в качестве выпускного экзамена за курс основной средней школы по желанию ученика и являться альтернативой обычному экзамену, проводимому в устно-письменной форме. ЦТ существует по 14-ти предметам, преподаваемым в школе, причём выпускник может сдавать не более 3-х экзаменов в форме ЦТ и одним из них для поступления в вуз должен быть экзамен по белорусскому либо русскому языкам.

В настоящее время в рамках союзного государства России и Беларуси делается попытка совместного принятия результатов обеих форм тестирования (ЦТ, ЕГЭ) в качестве вступительного экзамена в вузы обоих государств. Если это задача осуществится, то белорусские выпускники смогут предъявлять результаты ЦТ в российские вузы, а приёмные комиссии белорусских вузов будут принимать у российских выпускников результаты ЕГЭ.

Качество школьного образования как социокультурная проблема

Качество отечественного образования в целом и общего образования в частности может являться действенным ресурсом общественного развития, отвечая требованиям универсальности, фундаментальности, перманентности, демократизма, а также способствуя развитию антропологической составляющей общества. Это означает, что новые социокультурные условия, характеризующиеся как «социокультурный кризис» (Н.И. Лапин, О.М. Штомпель) предъявляют высокие требования к образованию, выдвигая на первый план проблему социокультурных ориентиров трансформации образования и, следовательно, его качества [1. С. 7].

Признавая важность качества образования как важнейшего фактора социально-экономического и культурного развития российского общества, государство пытается построить централизованную систему контроля за деятельностью образовательных учреждений, видя в этом систему обеспечения качества образования. Эта система контроля, по сути дела, оценивает качество работы общеобразовательной школы по следующим основным параметрам: соответствию государственным образовательным стандартам, академической успеваемости учащихся, результатам единого государственного экзамена, повышению квалификации педагогических работников. В существенно более расширенном варианте подобного рода система качества общего образования представлена в концепции квалиметрического мониторинга А.Н. Майорова и А.Е. Бахмутского [3]. Нам представляется, что подобного рода системами контроля нельзя обеспечить эффективное и адекватное развитие школ, поскольку они не связаны с социальными и культурными реалиями, в которых находится школа. Такое положение дел, в известной мере, объясняется отсутствием единого подхода к трактовке термина «качество образования». Представляется важным определять сущность качества образования с помощью кате-

горий социокультурного подхода. Преимущества данного подхода заключаются в следующем:

- во-первых, качество образования рассматривается как некоторый интегративный, значимый для всех сфер жизнедеятельности общества и личности показатель эффективности социального института образования;

- во-вторых, качество образования одновременно воплощает в себе и результат образовательной деятельности, и создает интеллектуальный и социокультурный потенциал развития общества;

- в-третьих, «...качество образования должно оцениваться по большому счету не только, да и не столько, с помощью педагогических, образовательных параметров (так как они носят промежуточный характер), но и с помощью критериев, находящихся вне сферы образования и коррелирующих с такими глобальными категориями, как «образ жизни», «жизненный уровень», «качество жизни» и т.п.» [4. С. 248].

Нельзя выводить сущность качества образования только исходя из представления об эффективности образовательной системы. Оно есть способ взаимосвязи образования и общества, мериллом которого выступает степень развития сущностных сил человека как гаранта определенной направленности и динамики развития общества. Следовательно, качество образования выступает в виде критерия соразмерности результатов образовательного движения человека в культурно-образовательном пространстве и возможностей общества обеспечить потребность устойчивого развития [4].

Проектирование и реализация различных систем качества образования в российской школе имеют как минимум два серьезных изъяна: во-первых, во многом они выстраиваются на основании западных моделей качества образования, построенных в отличающихся образовательных системах и социокультурных условиях; во-вторых, в содержательном наполнении предлагаемых моделей практически не учитывается специфика парадигмальной трансформации образования, а также место, роль и инновационный потенциал создаваемой системы качества образования в этом процессе. Такое положение не способствует преодолению противоречий, тормозящих динамичную модернизацию системы образования, а лишь наращивает их диапазон и обостряет внутриинституциональную напряженность. Возможность преодолеть такую

ситуацию предоставляет принципиальное изменение оснований становления новой системы качества образования, в первую очередь имеется в виду не ее технологическое приспособление под требования отживающей информационно-знаниевой парадигмы, дополняемое трактовкой образования как сферы услуг, а переориентация всей системы качества на социокультурные характеристики опережающего, инновационного образования [1. С. 17].

В этой связи постараемся определить основные аспекты социокультурного подхода к изучению системы обеспечения качества общего образования. Изучение деятельности образовательного учреждения, в том числе и общеобразовательной школы, может осуществляться с разных позиций. Можно рассматривать школу как социальную организацию, исследуя ее структурные компоненты, их иерархию и т.д. Можно исследовать ее в организационном и процессуальном аспектах. Но при всех достоинствах и недостатках разных подходов к изучению деятельности школы у них есть один общий недостаток – они изучают школу в большей или меньшей степени в отрыве от окружающей социокультурной действительности.

Социокультурный подход в изучении историко-педагогических проблем имеет несколько аспектов, характеризующих его и определяющих направления исследования.

Школа является одним из самых важных социальных субъектов. В узком смысле она готовит учащихся к самостоятельной жизни, к социальной действительности, а в широком смысле как социальный институт определяет развитие общества в целом, так как именно молодое поколение, вышедшее из стен школы сегодня, будет определять направление развития социума завтра. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть ее жизнь сквозь призму социальных отношений, и потому необходимо выделить *социологический аспект изучения*.

Используя в качестве теоретической основы концепцию развития общества Т.Парсонса для определения социального контекста развития общеобразовательной школы, мы можем представить следующую модель. Школа как результат социального взаимодействия порождает сеть социальных отношений, организованную (гомеостазис) и интегрированную (равновесие) благодаря наличию общей ценностной ориентации (централизованной сис-

темы ценностей) таким образом, что она оказывается способной стандартизировать отдельные виды деятельности (роли) внутри себя самой и сохранять себя как таковую по отношению к условиям внешней среды (адаптация). Таким образом, мы подходим к изучению общеобразовательной школы как саморазвивающейся системы, созданной взаимодействием человеческих индивидов, каждый из которых одновременно является и деятелем, имеющим цели, идеи, установки и т.д., и объектом ориентации для других деятелей и для самого себя.

Социологический аспект предполагает при определении качества образования изучение школы в социальном контексте микрорайона, района, города, региона: демографическую ситуацию, различные социальные группы, социальные институты и т.д., оказывающие влияние на школу или связанные с нею. Иными словами, данный аспект позволяет определить особенности школы в системе социальных отношений.

Являясь социальным институтом, школа в известной мере - носитель культуры, более того, механизм ее транслирования. Поэтому целесообразным, на наш взгляд, является изучение школы и сквозь культурологическую парадигму. Таким образом, в социокультурном подходе следует выделить *культурологический аспект*, который заключается в реконструкции культурно-исторической реальности. Изучение тех или иных педагогических явлений в культурологическом ключе принципиально важно. Ведь можно вести речь об одной и той же социально-исторической реальности и видеть в ней различные культурные картины. По сути, система образования представляет собой социальную форму существования культурных процессов обучения и воспитания. Строение системы образования и с точки зрения методико-педагогической, и с точки зрения организационно-педагогической зависит от логики строения самой культуры как системы. Структура образования - калька со строения культуры. Так, например, классно-урочная система образования, сложившаяся в новое время и господствующая на всем протяжении культуры буржуазного общества, явилась калькой с отраслевой системы культуры, сложившейся в ходе буржуазной культурной революции. Социокультурный подход позволяет рассматривать развитие общества как процесс превращения или трансформации культуры (норм, ценностей, правил и т.д.) в

систему социальных отношений. И главную роль в этом процессе играет школа; мы имеем в виду, прежде всего, общеобразовательную школу.

Культурологический аспект при определении качества образования позволяет учитывать культурные особенности данного конкретного социума: ценности, смыслы, отношения, традиции и т.д. Данное обстоятельство крайне важно для создания системы обеспечения качества общеобразовательной школы, поскольку оно позволяет создавать культуросообразную школу, культуросообразный образовательный процесс, культуросообразную личность, культуросообразное качество образования. Благодаря такому подходу мы сможем существенно либо изменить, либо усовершенствовать систему оценки школы по количественным параметрам (систему квалиметрического мониторинга) и отойти от унифицированной оценки деятельности школ и учителей.

Помимо социологического и культурологического аспектов данного подхода, безусловно, следует выделить и *психологический аспект*. Очевидно, что в обеспечении качества образования следует ориентироваться на личность обучающегося, его потребности и мотивы, его деятельность.

Очевидно, для того, чтобы социокультурный подход стал одним из основополагающих в построении системы обеспечения качества школьного образования, необходима детальная научно-методическая проработка его основных аспектов с целью создания механизмов использования такого подхода. Тем не менее, уже сейчас можно утверждать, что потенциал данного методологического основания в интерпретации феномена качества образования в известной мере велик. Сегодняшнее образование, в том числе и школьное, какие бы мы в настоящее время системы его измерения не использовали, существенным образом отстает от жизни, потому что отечественные системы качества, к сожалению, не учитывают российские социокультурные трансформации.

Библиографический список

1. Аниканова, Н.А. Качество образования в российской высшей школе: социокультурные ориентиры трансформации: дис... канд.соц. наук. - Новочеркасск, 2006. - 152 с.

2. Асадулина, И.Г. Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона: дис... д-ра социол. наук. - СПб., 2004. - 415 с.

3. Бахмутский, А.Е. Оценка качества школьного образования: дис... д-ра пед. наук. - СПб., 2004. - 343 с.

4. Герасимов, Г.И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: дис... д-ра филос. наук. - Ростов н/Д, 2005.

Сведения об авторах

Антонов Евгений Борисович, учитель физики МОУ СОШ №43 г. Ярославля.

Афанасов Алексей Владимирович, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Байбородова Людмила Васильевна, зав. кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор.

Белкина Вера Валентиновна, доцент кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Бодрова Лариса Александровна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, заведующая методическим отделом МОУ ДОД ЦДТ «Россияне».

Бондаренко Роман Александрович, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Боровик Ольга Николаевна, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУДОД ДЮСШ боевых искусств г. Вологда.

Булдаков Виталий Евгеньевич, аспирант Индианского университета, г. Блумингтон, шт. Индиана, США.

Бурмистрова Екатерина Александровна, учитель начальных классов СОШ № 42 г. Ярославля.

Василинец Светлана Васильевна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Вдовин Виталий Владимирович, аспирант кафедры социальной педагогики КГУ им. Н.А. Некрасова.

Волкова Наталья Александровна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Вдовина Людмила Николаевна, доцент кафедры социальной педагогики и ОРМ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат биологических наук.

Гаврилова Татьяна Николаевна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

Гаибова Вероника Евгеньевна, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Гончаров Максим Николаевич, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Горбачева Зоя Викторовна, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель Ярославского железнодорожного техникума.

Горбунова Людмила Григорьевна, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Гусева Наталья Александровна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Данданова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ЯРГУ им. П.Г. Демидова, кандидат педагогических наук.

Данилова Лариса Николаевна, доцент кафедры теории и истории педагогики 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.

Донецкая Татьяна Витальевна, начальник отдела Департамента по делам молодежи, физической культуре и спорту Ярославской области.

Друзин Владимир Николаевич, ст. преподаватель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Жиганова Ксения Сергеевна, заведующая методическим отделом ФБГОУ ДОД ФДЦ «Смена» г. Анапа.

Жильцова Екатерина Сергеевна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, учитель Краснооктябрьской СОШ Борисоглебского района ЯО.

Зайцева Наталья Владимировна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ИРО, доцент кафедры дошкольного и начального образования.

Зайцева Марина Александровна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Иванова Елена Олеговна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук .

Келлерман Людмила Юрьевна, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кириченко Елена Борисовна, доцент кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Киселева Татьяна Геннадьевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

Князькова Любовь Николаевна, ассистент кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кораблева Альбина Александровна, докторант кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, преподаватель ЯрИПК.

Короткова Татьяна Александровна, директор СРЦ для несовершеннолетних «Росинка» Ростовского района Ярославской области.

Корсикова Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Левит Александр Константинович, аспирант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Лунева Елена Сергеевна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Уинского.

Лупанова Ольга Сергеевна, соискатель кафедры теории и истории педагогики 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.

Мальшева Екатерина Викторовна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Маргарян Ануш Нверовна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им.К.Д. Ушинского.

Минеев Николай Сергеевич, аспирант кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Мутапчи Еликанида Павловна, преподаватель Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград.

Негода Татьяна Владимировна, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, методист отдела разработки учебно-программной и нормативно-методической документации ФГБОУ «УМЦ ЖДТ» г. Москва.

Новожилова Мария Вадимовна, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Новожилова Марина Вадимовна, методист детского сада «Кузнечик» поселка Кузнечиха.

Онегина Наталия Павловна, магистрантка ИПШ ФСУ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, директор Муниципального образовательного бюджетного учреждения СОШ № 3 г.Гаврилов-Яма, учитель химии высшей квалификационной категории.

Пестрякова Марина Алексеевна, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ФГОУ СПО «Рыбинский полиграфический колледж».

Петрова Лариса Александровна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ИРО, старший преподаватель.

Петрова Наталья Игоревна, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель СОШ № 12 г.Ярославля.

Пивоваров Михаил Юрьевич, аспирант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Поваляева Ирина Олеговна, аспирантка кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель СОШ № 13 г. Ярославля.

Пятунина Вера Михайловна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Рожков Михаил Иосифович, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, доктор педагогических наук.

Румянцева Наталья Валерьевна, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Сапожникова Татьяна Николаевна, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики и ОРМ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук.

Синицын Игорь Сергеевич, ассистент кафедры географии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Скобелева Татьяна Михайловна, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Скупова Наталья Дмитриевна, соискательница кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ФГОУ СПО «Рыбинский полиграфический колледж».

Соколова Ольга Александровна, сотрудник ГОУ ЯО «Институт развития образования».

Соловьева А.Е., соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Соловьев Олег Валентинович, директор ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доцент, кандидат педагогических наук.

Старченко Ольга Юрьевна, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Табунова Татьяна Александровна, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тарханова Ирина Юрьевна, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Теплякова Екатерина Сергеевна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тишко Анна Борисовна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Ткаченко Ольга Владимировна, аспирантка кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Толмачев Станислав Олегович, аспирант кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тропина Ирина Станиславовна, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Харисова Инга Геннадьевна, зам. декана по учебной работе очного отделения ИПП, доцент, кандидат педагогических наук.

Ходырев Александр Михайлович, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Чернявская Анна Павловна, профессор кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук.

Шадрова Анастасия Васильевна, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Шалепо Иван Анатольевич, аспирант кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Щелкунова Людмила Александровна, доцент кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

Яковлева Юлия Владимировна, магистрантка ИПП ФСУ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

<i>А.В. Афанасов</i> Социализация детей и молодёжи через включение их в работу общественных организаций и профильных лагерей актива.....	3
<i>Р.А.Бондаренко, Т.В.Донецкая</i> Развитие социальной одаренности молодежи в Ярославской области через участие в кадровой Губернаторской программе «Молодежное правительство» (исторический аспект).....	7
<i>С. В. Василинец</i> Раннее выявление творческой молодежи как функция наставника студенческой группы.....	12
<i>В. В. Вдовин</i> Основные направления социальной работы в школе в годы Великой Отечественной войны.....	15
<i>Н.А. Волкова</i> Педагогическое сопровождение талантливой молодежи в педагогическом колледже.....	18
<i>М.Н. Гончаров</i> Формирование профессиональной ответственности курсантов на завершающем этапе обучения.....	20
<i>Л.Г. Горбунова</i> Профессиональное самоопределение школьников в классах оборонно-спортивного профиля.....	23
<i>Н.А.Гусева</i> Особенности самореализации одаренного подростка в общественной деятельности.....	29
<i>А.В. Давыдов</i> Использование ИКТ-технологий в рамках перехода на ФГОС-З.....	35
<i>М.А.Зайцева</i> Ретроспективный анализ деятельности объединений старшеклассников на базе учреждений внешкольной работы по поддержке одаренных детей в 60-80 гг. XX века (на примере Ярославской области).....	41
<i>Л.Ю. Келлерман</i> Интегративный подход в обучении – главный фактор в развитии одаренных студентов.....	45
<i>Т.Г. Киселева</i> Творческий педагог – учитель творческих детей.....	53
<i>Т.А. Короткова</i> Оценка реабилитационного потенциала несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации	58

<i>А.К. Левит</i> Организация волонтерской деятельности в ученическом самоуправлении как способ развития соци- альной активности старшеклассников.....	63
<i>Е.С.Лунева</i> Формирование готовности школьников- подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях со сверстниками.....	67
<i>Т.В. Макеева</i> Педагогическая поддержка развития творче- ского потенциала студентов педагогического вуза...	72
<i>А.Н. Маргарян</i> Добровольческая деятельность как средст- во самореализации талантливой молодежи.....	76
<i>М.В. Новожилова</i> Волонтерская деятельность как форма развития креативных способностей молодых людей.....	81
<i>М.Ю. Пивоваров</i> Роль Интернета в сопровождении ода- ренных детей и талантливой молодежи в системе образо- вания.....	89
<i>В.М. Пятунина</i> Опытнo-экспериментальная работа по педагогическому сопровождению формирования социальной успешности старшеклассниц.....	92
<i>М.И. Рожков</i> Социальная одаренность: сущность и струк- тура.....	98
<i>Т.Н. Сапожникова</i> Социальная практика как средство профессионально-педагогической подготовки студентов....	101
<i>И.С. Сеницын, Л.Н. Вдовина</i> Роль предметной подготовки обучающихся в формировании компетентности здоровьес- бережения.....	109
<i>Т.М. Скобелева</i> Воспитание социальной ответственности у выпускников учреждений начального и среднего профес- сионального образования.....	114
<i>М.В. Соколова</i> Роль школьных музеев в развитии социаль- ной одаренности молодежи.....	118
<i>А.Е. Соловьева</i> Проблема готовности младших школьников к нравственному выбору.....	121
<i>Т.А. Табунова</i> Подготовка учителей иностранного языка к развитию коммуникативной (лингвистической) одарённо- сти школьников.....	124
<i>И.Ю. Тарханова</i> Социально-педагогическое сопровождение младших школьников в условиях школы полного дня.....	129

<i>И.С. Тропина</i> Подготовка к семейной жизни как целевая функция школы.....	135
<i>А.В. Шадрова</i> Содействие родителей в поддержке одаренных детей в Великобритании.....	139

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

<i>Л.В.Байбородова</i> Классификация педагогических технологий.....	144
<i>В.В. Белкина</i> Воспитание демократической культуры школьников в аспекте реализации стандартов нового поколения.....	149
<i>Л.А. Бодрова</i> Экскурсия как комплексное средство формирования экологической культуры младших школьников.....	152
<i>Е.А.Бурмистрова</i> Особенности организации проектной деятельности в начальной школе.....	157
<i>З.В. Горбачева</i> Использование профессиограмм при подготовке специалистов железнодорожных специальностей.....	160
<i>С.С. Дандин</i> Методологический анализ подходов к понятию «совместная деятельность».....	164
<i>В.Н. Друзин</i> Современные компьютерные технологии как средство повышения качества образования.....	168
<i>К.С. Жиганова</i> Метод релаксации на музыкальных занятиях как средство формирования мотивации здорового образа жизни обучающихся.....	173
<i>Е.С. Жильцова</i> Психофизиологические особенности детей, проживающих в замещающих семьях.....	176
<i>Н.В. Зайцева</i> Интерактивное взаимодействие семьи и школы.....	181
<i>Е.Б. Кириченко</i> Особенности проектной деятельности студентов в процессе обучения по педагогическим дисциплинам.....	184
<i>Л.Н. Князькова</i> Сущность образовательной деятельности студентов.....	188
<i>А.А. Кораблева</i> Инструментальный характер толерантности как личностно- значимой ценности.....	191

<i>Е. В. Малышева</i> Характеристика типов семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	195
<i>Н. С. Минеев</i> Электронный учебник в условиях современного образования.....	199
<i>Е.П. Мутавчи</i> Характеристика коммуникативной компетентности.....	203
<i>Н.П. Онегина</i> Построение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся классов интегрированного состава средствами модульной технологии.....	206
<i>М.А. Пестрякова</i> Исследовательская деятельность студентов СПО в процессе формирования профессиональных знаний.....	213
<i>Л.А. Петрова</i> Информационная компетентность как условие профессионального роста учителей начальных классов.....	218
<i>Н.И. Петрова</i> Научно-методическое сопровождение процесса непрерывного формирования ИКТ-компетентности педагогических кадров.....	223
<i>И.О. Поваляева</i> Определение содержания понятия «информационная компетентность».....	227
<i>Н.Д. Скупова</i> Формирование профессионально-важных качеств у студентов специальности «Полиграфическое производство» на основе интеграции образовательных программ.....	231
<i>О.А. Соколова</i> Пути развития исследовательской компетенции учителя в процессе повышения квалификации.....	238
<i>О.В. Соловьев</i> Проблемы внедрения инновационных информационных ресурсов в вузе.....	244
<i>Е.С. Теплякова</i> Изучение состояния подготовки учителей-логопедов.....	246
<i>И.Г. Харисова</i> Тенденции подготовки педагогов в системе НПО.....	250
<i>А.П. Чернявская</i> Критерии оценки деятельности педагога при работе по ФГОС 2-го поколения.....	257
<i>И.А. Шалено</i> Возможности посткоммуникативного подхода в развитии универсальных учебных действий школьников.....	262

<i>Л.А. Щелкунова</i> Базовые национальные ценности – основное содержание духовно-нравственного развития и воспитания учащихся.....	265
<i>Ю.В. Яковлева</i> Причины снижения уровня здоровья в студенческой среде.....	268

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

<i>Е.Б. Антонов</i> Детский туризм в Ярославле в начале 1920–х годов.....	272
<i>О.Н. Боровик</i> Модель методической службы инновационного образовательного учреждения дополнительного образования детей как условие эффективности ее деятельности.....	277
<i>В.Е. Булдаков</i> Отмена начальной военной подготовки как аспект демократизации советской средней общеобразовательной школы.....	290
<i>Т.Н. Гаврилова</i> Развитие критического мышления будущих учителей на занятиях по педагогике.....	296
<i>В.Е. Гаубова</i> Продуктивные образовательные технологии как средство повышения качества образования.....	303
<i>С.В. Данданова</i> Использование WEB ресурсов при подготовке руководителей общеобразовательных школ в Англии.....	307
<i>Л.Н. Данилова</i> Специфика реформирования школы в Швейцарии.....	311
<i>Е.О.Иванова</i> Организация работы студентов в условиях электронной образовательной среды.....	320
<i>Е.Н. Корсикова</i> Организация самостоятельной работы студентов как фактор повышения качества образования при реализации ФГОС третьего поколения.....	326
<i>О.С. Лупанова</i> Значение совокупности универсальных учебных действий в развитии профессиональных умений.....	330
<i>М.В. Новожилова</i> Игра как системообразующий вид деятельности воспитательной системы детского сада.....	337
<i>Т.В. Негода</i> Мультимедийные технологии в формировании общепрофессиональных компетенций.....	342

<i>Н.В. Румянцева</i> Формирование эстетического отношения к действительности в опыте детских театральных объединений.....	344
<i>О.Ю. Старченко</i> Педагогический потенциал русской школы в США.....	349
<i>А.Б. Тишко</i> Учебные книги по педагогике как средство совершенствования подготовки учителей во второй половине XIX – нач. XX вв.....	354
<i>О.В. Ткаченко</i> Внеучебная деятельность как фактор повышения уровня образования обучающихся по предмету Основы безопасности жизнедеятельности.....	358
<i>С.О. Толмачев</i> Чем может быть интересен опыт школы Республики Беларусь современному российскому образованию?.....	364
<i>Ходырев А.М.</i> Качество школьного образования как социокультурная проблема.....	368
Сведения об авторах.....	374

Научное издание

Сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи
в системе образования

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 1

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 6.11.2012
Формат 60x90/16.
Объем 23,25 п.л., 17,3 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ

Издательство
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44