

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

**ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ И
ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 1

Ярославль
2013

УДК 37
ББК 74.04
И 66

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

Иновационные модели и технологии современного образования: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ч. 1. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 377 с.
ISBN 978-5-87555-898-6
978-5-87555-899-3 (Часть 1)

В сборнике опубликованы материалы докладов 68-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 74.04

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

ISBN 978-5-87555-898-6
978-5-87555-899-3 (Часть 1)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2013
© Авторы материалов, 2013

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В.Б. УСПЕНСКОГО

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 37

С.Л. Паладьев

Феномен педагогического наследия профессора В.Б. Успенского

Понятие «феномен» в словарях трактуется как «явление, в котором обнаруживается сущность чего-либо», как «редкое, необычное, исключительное явление», «выдающийся, исключительный в каком-либо отношении человек». Это точно про Владислава Борисовича Успенского, доктора педагогических наук, профессора, всю свою жизнь посвятившего педагогической стезе: он работал учителем, заместителем директора, директором школы, преподавателем вуза, заведующим кафедрой, деканом факультета. Более 40 лет он отдал Ярославскому педагогическому институту (университету) им. К.Д. Ушинского.

В.Б. Успенский действительно «выдающийся, исключительный» учитель, а его педагогическое наследие – «редкое, необычное» явление, и в этом «обнаруживается его сущность». В Учителе Успенском сочетается обычное и необычное, повторимое и неповторимое, тиражируемое и исключительное. Повторить В.Б. Успенского никто и никогда не сможет (и не надо!), хотя многие хотели бы быть на него похожими. Важнее другое: кроме конкретного опыта педагога есть идеи (самые разноплановые: и научные, и профессионально-педагогические, и просто жизненные), которые могут быть использованы (и используются!) в педагогической науке, в профессиональной педагогической деятельности и в человеческой жизни. Вспоминая слова К.Д. Ушинского о том, что «факт сам по себе ничто, важна идеальная сторона этого факта», которые часто повторял В.Б. Успенский, мы можем утверждать, что касательно его так и случилось. Индивидуальность, феноменальность Владислава Борисовича Успенского породили оригинальный педагогический опыт и десятки индивидуальностей в жизни.

В чем же феноменальность педагогического наследия В.Б. Успенского?

Во-первых, в его *гуманистической направленности*. Начиная первую лекцию об учителе для первокурсников, В.Б. Успенский всегда говорил, что в педагоге сочетаются его человеческие и профессиональные качества, и человеческие качества являются главным профессиональным потенциалом учителя. В жизни самого профессора так и случилось. Его гуманизм – это безукоризненное признание примата личности воспитанника (ребенка, студента, учителя) в педагогическом процессе, признание его субъектом педагогической деятельности, которая организуется в значительной степени исходя из его интересов и потребностей. В.Б. Успенский провозглашал право обучающегося на свободу: свободу выбора вида деятельности, ее содержания, способов участия в ней. Он был «великим демократом», как называли его коллеги. Не случайно любимыми мыслителями прошлого для В.Б. Успенского всегда оставались Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстой с их идеями свободного воспитания. Гуманизм пронизывал и все научные идеи профессора, главной ценностью в которых всегда признавался Человек: ребенок, студент, учитель.

Во-вторых, особенностью педагогического наследия В.Б. Успенского стала его *многоплановость*. Составляющими этого наследия являются его идеи и его опыт как человека, учителя, управленца, ученого. Если попытаться перечислить профессиональные и научные интересы профессора, то их список окажется не только солидным количественно, но и разнообразным по содержанию. Это проблемы профессиональной ориентации школьников, прежде всего, на педагогическую профессию, их допрофессиональной подготовки; проблемы подготовки учителя и руководителя образовательного учреждения и повышения их квалификации; проблемы теории и практики воспитания, особенно семейного, взаимодействия семьи и школы. В.Б. Успенский всерьез интересовался проблемами дидактики, истории педагогики и образования, использования возможностей туризма в педагогическом процессе. И все эти вопросы он изучал в теории и на практике, по каждому из них он проводил серьезное эмпирическое исследование, все они нашли отражение в его публикациях.

В-третьих, педагогическое наследие В.Б. Успенского характеризуется *целостностью и системностью*. В нем налицо единст-

во всех составляющих его содержательных компонентов, единство теории и практики. Целостность педагогическому наследию учителя и ученого придает наличие в нем *доминанты*, стержневой идеи, вокруг которой строится его наука и его практический опыт. Эта идея - ориентация на профессию педагога, подготовка будущего учителя.

В-четвертых, заметим, что несмотря на более чем пятидесятилетний стаж работы В.Б. Успенского в школе и в вузе, его опыт и его идеи всегда были *современными*, он шел в ногу со временем, не приспособливался к нему, а именно шел в ногу, понимая самую неизменную суть гуманистической педагогики и ее возможности в реформировании школы и общества. Не случайно профессор В.Б. Успенский постоянно участвовал в разработке концепций, проектов, планов в масштабах вуза, города, области, страны.

В-пятых, нельзя не сказать о *методичности и применимости* педагогического наследия педагога. Профессор Успенский был прекрасным методистом, он любил это дело, делал его с душой. Многие его методические пособия и разработки для студентов, учителей и сегодня остаются применяемыми в педагогическом процессе, вновь переиздаются, являясь образцом того, как надо писать такие книги.

Наконец, в-шестых, скажем, что педагогическое наследие В.Б. Успенского характеризуется *перспективностью*. Многие его научные идеи нашли свое развитие в исследованиях последователей ученого, в том числе и в трудах 21 ученика, защитивших под его руководством свои кандидатские диссертации. Сегодня «по-Успенскому» работают тысячи педагогов в области, в стране, работают в школах, колледжах, вузах. В шутку и всерьез его ученики говорят: «А. Дистервега называли «учителем немецких учителей», К.Д. Ушинского – «учителем русских учителей», а В.Б. Успенский - «учитель ярославских учителей».

Откуда такая феноменальность педагогического наследия Владислава Борисовича Успенского? Что повлияло на формирование его как личности, как профессионала в разных ипостасях - школьного учителя, руководителя образовательного учреждения, преподавателя вуза, руководителя разных структур в нем, как ученого?

Конечно же, это *семья*. Отец, Борис Николаевич Успенский, младший сын Николая Андреевича Успенского, старшего следова-

теля по уголовным делам г. Ростова. Отец окончил Центральный институт физкультуры, работал в Ярославском педагогическом институте, именно он открывал в 1944 году в нем факультет физической культуры и был его первым деканом. Мать, Татьяна Александровна, в девичестве Уткина, вела свой род от крепостных графа Шереметьева. Окончила медицинское училище, работала медицинской сестрой. Семья была интеллигентная, очень дружная, глубоко религиозная.

На формирование В.Б. Успенского как личности и как профессионала, безусловно, большое влияние оказала *культурно-историческая среда*, в которой он вырос и жил. Он родился в 1931 году в Ростове Великом, жил в Ярославле, учился и работал в Ярославском педагогическом институте (университете). Владислав Борисович, волею судьбы оказавшийся в этой среде, гордился этим, активно использовал ее для своего роста, способствовал ее развитию. Он был умелым краеведом, прекрасным экскурсоводом, инициатором изучения истории родного края и вуза, в котором работал.

Детские годы будущего педагога и ученого совпали по времени с *Великой Отечественной войной*. Это время оставило серьезный след в его душе: бомбежки, выступления перед ранеными в госпиталях, серьезный труд на огороде, учеба в непригодных помещениях, радостные вести с фронтов, участие в строительстве новой (Которосльской) набережной. В год Победы он вступил в комсомол.

В.Б. Успенский получил солидное *образование*. Он окончил одну из лучших в Ярославле среднюю школу № 33, исторический факультет педагогического института, учился на заочном отделении естественно-географического факультета.

Сразу после окончания вуза В.Б. Успенский начал практическую педагогическую деятельность в Красноткацкой средней школе Ярославского района. После службы в армии продолжил ее сначала в ярославской средней школе № 44, работая учителем географии и заместителем директора по учебной работе, а затем – в средней школе № 69 в должности директора; он продолжал учить детей географии и истории, вел педагогический кружок, руководил туристско-краеведческой работой. Будучи преподавателем вуза, В.Б. Успенский продолжал работать в школе, и многие инновации в образовании области были связаны с его именем. Так, в 1980-е гг.

он увлёкся возродившейся тогда идеей открытия в школах педагогических классов, и не только организовывал их деятельность, но и работал в них рядовым педагогом: сначала в средней школе №15, а потом – в средней школе № 63. *Постоянная связь с учреждениями образования* – важнейший фактор формирования педагогического наследия В.Б. Успенского.

Научная составляющая – важнейший компонент этого наследия. В.Б. Успенский известен в научном мире, прежде всего, как специалист в области педагогической профессиональной ориентации. Этому посвящены его кандидатская и докторская диссертации, несколько монографий, учебных пособий, большинство научных статей. Преданность этому направлению педагогического исследования исходит из того, что В.Б. Успенский был убежден: настоящего учителя надо начинать готовить еще тогда, когда человек учится в школе. Будучи аспирантом, он «вошел» в московскую научную школу, и его идеи оценили А.Н. Волконский, М.Д. Виноградова, Л.И. Новикова и другие известные педагоги – ученые. С ними он всегда поддерживал контакты, и тогда, когда в Ярославле не было аспирантуры по педагогике, В.Б. Успенский «привел» в эту школу своих молодых коллег и учеников Л.В. Байбородову и С.Л. Паладьева. В его педагогическом наследии теория всегда взаимодействовала с практикой, и все научные идеи продолжили свое развитие в собственной работе В.Б. Успенского, деятельности многих его коллег, работающих в школах, вузах области и страны.

Нельзя не сказать еще об одном факторе, придавшем педагогическому наследию профессора особый оттенок. Это его *активная общественная деятельность*. Ею он занимался всегда, делал это умело и с удовольствием. В.Б. Успенского в области знали как активного члена Ярославского отделения Педагогического общества России, лектора общества «Знание», заведующего кафедрой (на общественных началах) Университета марксизма – ленинизма. Он имеет звания «Заслуженный работник культуры России». «Лучший лектор области», награжден орденом Трудового Красного Знамени.

Жизнь, педагогическая и научная деятельность профессора Владислава Борисовича Успенского являют пример истинного Учителя и Ученого, вышедшего из педагогической практики и много сделавшего для ее развития в науке.

М.И. Рожков

В.Б. Успенский о подготовке педагогов

Проходит время. Меняются приоритеты профессионального образования. Но остается актуальной проблема: кто и как должен учить детей в школе. Именно решению этой проблемы посвятил свою научную деятельность профессор В.Б. Успенский. Проработав достаточное количество времени учителем, директором школы, он был убежден, что педагог должен быть хорошо профессионально подготовлен. При этом В.Б. Успенский неоднократно указывал на значимость профессиональной ориентации на педагогические профессии еще в школьном возрасте. В своих работах он подчеркивал уникальность педагогической профессии, которая требует от человека не только определенных знаний, но и, прежде всего, увлеченности делом, любви к детям.

Все работы В.Б. Успенского, связанные с разработкой теории и методики подготовки к педагогической деятельности, можно разделить на три группы.

Первая связана с формированием у школьников интереса к педагогической деятельности. В книгах «Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: сущность, методические рекомендации», «Теоретические и методические основы допрофессиональной подготовки школьников» [1,2] В.Б. Успенский обосновал принцип преемственности педагогической преемственности отечественной школы, сформулировал закономерности, принципы допрофессиональной педагогической подготовки школьников, вариативный характер ее осуществления.

Особое внимание в этих работах он уделял разработке методики работы педагогических классов. При этом необходимо отметить, что он сам участвовал в организации работы этих классов в школах г. Ярославля, работал в них учителем.

В этих трудах он подчеркивал важность профессиональных проб, которые позволяли бы детям попробовать свои силы в практической деятельности и сопоставить свои возможности с выбираемой специальностью.

Именно в рамках реализации концепции профессиональных

проб им была разработана совместно с С.Л. Паладьевым методика проведения педагогических олимпиад [3].

Другие его труды посвящены важнейшей проблеме погружения студентов в педагогическую профессию. Для В.Б. Успенского важно было, чтобы студенты первого курса четко осмыслили свой выбор и получили первоначальные представления о педагогической деятельности. Поэтому он всегда старался, используя тесты, сформировать у студентов оценку своих качеств и стимулировать стремление к самосовершенствованию.

Третья группа работ В.Б. Успенского посвящена проблемам общей педагогики и истории педагогики и образования. Оригинальность этих работ в том, что автор использовал идею опорных конспектов и принцип наглядного моделирования изучаемого материала [4,5].

В работах по педагогике автор всегда стремился включать студентов в разрешение проблемных ситуаций, использовать их опыт школьной жизни.

Успенского как ученого нельзя отделить от Успенского - учителя и учителя учителей. Какую бы работу он ни выполнял - декана факультета повышения квалификации, заведующего кафедрой педагогики, руководителя лаборатории педагогического образования - он всегда реализовывал в своей практической деятельности все лучшие черты настоящего Учителя, прежде всего, это уважение к людям, высокий профессионализм и ответственность за результаты работы.

В.Б. Успенский уделял много внимания повышению квалификации педагогов. Его встречи с ними всегда заставляли учителей мыслить и искать пути повышения эффективности своей деятельности.

Идут годы, меняется ситуация, реформы образования следуют одна за другой. Звучат различные предложения о реформировании педагогического образования. Есть те, кто предлагает отказаться от деятельности педагогических вузов, сделать подготовку педагогов дополнением к классическому образованию. Все работы В.Б. Успенского, его исследования являются доказательством того, что педагогическое образование должно существовать, а педагогическая пропедевтика должна быть ранней. Педагогическое образование не только имеет право на существование, но должно пред-

ставлять собой непрерывную систему: от ориентации на педагогические профессии до профессионального совершенствования в течение всей жизни педагога.

Библиографический список

1. Успенский, В.Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной подготовки школьников [Текст]: монография /В.Б. Успенский. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1998. – 237 с.

2. Успенский, В.Б. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: сущность, методические рекомендации [Текст] /В.Б. Успенский. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1998. – 117 с.

3. Педагогические олимпиады: сущность, методические рекомендации [Текст] / сост. В.Б. Успенский, С.Л. Паладьев; отв. ред. В.Б.Успенский. - Ярославль: Изд-во департамента образования Администрации Ярославской области, ЯГПУ, 2000. – 73 с.

4. История образования в тестах [Текст] / авт.-сост. В.Б. Успенский. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1998. – 20 с.

5. Педагогика в тестах [Текст] / авт.-сост. В.Б. Успенский. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 30 с.

УДК 37.013

Л.В. Байбородова

Вклад В.Б. Успенского в изучение проблем педагогической профориентации школьников

Проблема профориентации всегда актуальна, так как ее решение связано с судьбой человека. Особую социальную значимость приобретает осознанный выбор педагогической профессии. Владислав Борисович Успенский внес особый вклад в разработку этого научного направления в педагогике, представив в 1967 году кандидатскую диссертацию, посвященную выявлению и развитию у старшеклассников призвания к профессии учителя. Он отметил, что «неполные, а иногда и искаженные представления школьников о профессии учителя свидетельствуют о необходимости специальной профориентационной работы, раскрывающей содержание этой профессии» [1, с.10].

В результате проведенного исследования В.Б. Успенский

© Л.В. Байбородова, 2013

пришел к выводу о том, что на возникновение и развитие интереса к педагогической профессии сильнее всего оказывают влияние личность учителя, интерес к учебному предмету, любовь к детям, практическая деятельность, имеющая элементы педагогического труда [1, с.10]. Он активно разрабатывал содержание и формы приобщения школьников к деятельности, имеющей педагогический характер, и сам лично стал организатором такой работы. В 1965 году в средней школе № 69 г. Ярославля, где он работал директором, учителем географии и истории, В.Б. Успенский создал педагогический кружок, занятия в котором смотивировали многих выпускников поступать в педагогический институт. Мне повезло, что именно в этот период я училась в школе и посещала занятия в этом кружке, что существенным образом определило мой профессиональный выбор и весь жизненный путь.

С 1969 года Владислав Борисович стал моим научным руководителем при организации клуба «Вожатый», который объединил старшекласников, увлеченных заботой о младших школьниках. Он оказал значительное влияние на развитие вожатского движения не только в школе, но и в целом в области. Владислав Борисович помогал в разработке программы деятельности вожатых, Устава клуба, вожатских традиций, событий, ритуалов вожатых. Все эти средства способствовали формированию у старшекласников интереса к педагогической деятельности, развивали их активность и заинтересованность в организации деятельности младших детей. Результатом этой работы для меня стала дипломная работа, а затем защита кандидатской и докторской диссертаций.

Допрофессиональная подготовка учащихся к педагогической деятельности пронизывала всю его научную и практическую деятельность. В.Б. Успенским была разработана концепция допрофессиональной подготовки будущих педагогов, методические положения по организации педагогических классов. При его содействии открываются педагогические классы во многих учреждениях, и к середине 80-х годов в Ярославской области действуют около 50 педагогических классов на базе школ, учебных производственных комбинатов, в учреждениях дополнительного образования. Многие выпускники этих классов поступают в педагогические учебные учреждения. Многие ученики В.Б. Успенского завершили профессиональную подготовку и стали успешными учителями и преподавателями.

На протяжении многих лет Владислав Борисович занимался разработкой научно-методических материалов, обеспечивающих деятельность педагогических классов. Под его руководством группой ученых были разработаны учебный план, программы по предметам, которые изучались в таких классах. Сам Владислав Борисович в течение многих лет работал куратором педагогических классов, преподавателем в нескольких учреждениях. Им были организованы курсы по подготовке учителей, которые обучали старшеклассников в школе основам психологии и педагогики, организаторскому мастерству.

В.Б. Успенский вошел в историю ярославской системы образования как инициатор олимпиадного движения по педагогике. В 1991 году он стал организатором первой областной олимпиады школьников, которая в дальнейшем ежегодно проводится под его руководством и при участии его учеников, преподавателей ЯГПУ. Идеи, программы, конкурсы олимпиад создавались и обновлялись при его активном участии в течение почти 15 лет. В 2000 году по его инициативе подготовлена книга, отражающая историю педагогических олимпиад школьников и включающая наиболее интересные фрагменты олимпиадных программ и конкурсов.

В настоящее время областная педагогическая олимпиада школьников ежегодно организуется кафедрой педагогических технологий ЯГПУ, которая сохраняет и развивает традиции, созданные В.Б. Успенским.

Важным и весомым результатом многолетней плодотворной научной и практической деятельности Владислава Борисовича стала монография «Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников», где обобщены и представлены материалы его исследований. Он изложил интересный исторический опыт педагогической подготовки учащихся, начиная с 1848, когда были открыты педагогические классы в Смольном институте благородных девиц. В.Б. Успенский систематизировал идеи, созданные наукой и практикой, обосновал современные подходы к решению проблемы, которые получили развитие в его концепции допрофессиональной педагогической подготовки учащихся. В монографии изложены основные закономерности, принципы, условия, учет и реализация которых позволят обеспечить эффективность допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Вызывают интерес различные модели и формы организации такой подготовки в зависимости от того, где она осуществляется и каковы ее целевые установки. Монография Владислава Борисовича и сегодня является актуальной, практические рекомендации полезны для решения многих образовательных проблем. Этот вывод подтверждает главная мысль В.Б. Успенского о том, что «допрофессиональная педагогическая подготовка школьников способствует педагогизации как внутришкольной, так и внешкольной среды, она выступает как фактор, способствующий становлению и развитию воспитательной системы образовательного учреждения, а также повышению профессионализма педагогического персонала, воспроизводству педагогических кадров, а следовательно, ее можно рассматривать как целевую функцию школы.

...Педагогическая пропедевтика, при правильной организации, может стать средством повышения педагогической культуры молодого поколения, а следовательно, и гуманизации всего общества» [2, с.177].

Анализируя вклад великого Учителя и известного ученого в подготовку будущего педагога, следует отметить ряд особых явлений в его деятельности:

- быстрое реагирование на происходящие нововведения в образовании, способность видеть главное и перспективное в любой новой идее;
- мобильность в разработке актуальных проблем, научно-методическом решении вопросов, которые выдвигает жизнь, школа и ставят педагогические работники;
- способность стимулировать инициативу своих учеников, поддерживать и развивать их идеи;
- умение найти единомышленников, создать команду, способную под его руководством разрабатывать проекты, востребованные педагогами-практиками, отвечающие запросам учителей, детей, родителей.

Библиографический список

1. Успенский, В.Б. Педагогические проблемы выявления и развития у старшеклассников призвания к профессии учителя [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1967. - 24 с.

2. Успенский, В.Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников [Текст]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. - 237 с.

Т.Н. Сапожникова

**Допрофессиональная педагогическая подготовка
школьников: актуальность педагогического наследия
В. Б. Успенского**

Владислав Борисович Успенский, доктор педагогических наук, профессор, является основателем уникальной научной школы. Во времена его научной активности и педагогической практики, впрочем, как и в настоящее время, существовала проблема повышения качества профессиональной подготовки учителя. Очевидным было противоречие между достаточно высоким интересом молодежи к педагогической деятельности (о чем свидетельствовали большие конкурсы в педагогические университеты и колледжи) и недостаточной осознанностью абитуриентами специфики педагогического труда, отсутствием требуемых личностных и профессионально важных качеств.

В.Б. Успенский предлагал решать важную государственную задачу через совершенствование системы допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Последнее десятилетие прошлого века характеризовалось позитивной динамикой количества педагогических классов в стране, что способствовало разработке стабильных организационных форм педагогической ориентации, а также усиливало стремление педагогов и учащихся найти гуманитарную нишу в системе трудовой и профессиональной подготовки. Кроме школ, педагогической пропедевтикой школьников занимались и другие типы учреждений. Небольшое количество педклассов возникло на базе учебно-производственных комбинатов, педагогических вузов и отдельных факультетов. Объединения клубного типа стали создаваться при центрах работы с детьми и юношеством (бывших Дворцах пионеров). Достаточно широкое распространение получили загородные профильные лагеря, в которых до 90-х годов обучался комсомольский актив, а также подростки, проявлявшие интерес к социальной работе.

В этот период возникли и специализированные общеобразовательные учреждения, целенаправленно ориентирующие моло-

дежь на педагогические специальности, – педагогические гимназии и лицеи (причем как самостоятельные учреждения, так и на базе педагогических колледжей и институтов).

Соответственно целевым установкам строились учебные планы допрофессиональной педагогической подготовки, включающие следующие блоки: педагогические профессии, учитель советской школы; теория и методика воспитания и обучения; психология; методика работы с пионерами; педагогическая практика (основной блок); актерское мастерство, краеведение, изготовление игрушек (дополнительный блок). Однако достижение желаемого результата происходило так называемым социоцентрическим способом, когда цели, содержание и технологии педагогической пропедевтики в основном задавались извне, учащийся становился объектом социальной манипуляции и «проводником чужих смыслов».

В настоящее время при острой потребности в компетентных педагогах из практики современных общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования ушли профильные педагогические классы, клубы, кружки, отряды.

Существующая система приема в педагогические вузы и колледжи по результатам единого государственного экзамена привела к тому, что старшеклассники не стремятся к участию в специально организованных или естественных социальных практиках, содержащих элементы педагогического труда. Они сориентированы на подготовку к решению контрольно-измерительных материалов, предусмотренных программами ЕГЭ выбранных учебных предметов. Распространенной является и другая ситуация, когда абитуриент, подав документы в разные вузы, становится студентом педагогического образовательного учреждения только потому, что не прошел по конкурсу в другой университет.

Практика показывает, что определенная часть учащихся выпускных классов средних общеобразовательных школ испытывает трудности в социализации, что проявляется в снижении смысловой активности; приводит к деформации личности и выбору деструктивных моделей жизнедеятельности. В связи с этим все большее значение приобретает квалифицированная помощь юношам и девушкам в выборе социально одобряемых ролей и способов их исполнения, а также в нейтрализации асоциальных и личностно-деструктивных целей и ценностей. В этом значении в допрофессиональной педагогической подготовке видится большой социаль-

но-педагогический ресурс, незаслуженно забытый в современной науке и практике.

По мнению В.Б. Успенского, допрофессиональная педагогическая подготовка - это не только профориентационная задача, это «приобщение школьников к какой-то области культуры, имеющей общечеловеческую значимость, независимо от избираемой профессии» [1, с. 24].

Он рассматривал два круга задач педагогической пропедевтики школьников:

1. введение их в профессионально-педагогическую деятельность;
2. введение в будущую практическую деятельность взрослого человека, независимо от его профессии.

Если рассматривать педагогическую пропедевтику школьников в широком смысле, то она по своей сути практически полностью соответствует существующему социальному заказу школе: создать условия для успешной социализации обучающихся в современном обществе, самостоятельном и ответственном личностном, жизненном, социальном, профессиональном самоопределении. Этому может способствовать реализация в целостном учебно-воспитательном процессе комплекса функций педагогической пропедевтики школьников (приобщение к педагогической культуре, воспитательной, организационно-деятельностной, социозащитной).

В.Б. Успенский в содержание профориентационной функции допрофессиональной педагогической подготовки школьников включал традиционную для профориентологии профессиональную диагностику, профессиональное просвещение, профессиональное прогнозирование, профессиональные пробы - включение школьников в социальную практику с элементами педагогического труда.

Особую роль ученый отводил педагогическим знаниям. По его мнению, эти «знания необходимы практически всем людям, независимо от их рода деятельности для понимания процессов, которые происходят в обществе, для самовоспитания, для плодотворного взаимодействия с другими людьми, для эффективной реализации воспитательных функций семьи» [1, с. 24].

Реализация культурологической функции допрофессиональной педагогической подготовки должна включать гуманитарную и общекультурную подготовку школьников, ориентацию получае-

мых знаний не только на перспективу, но и на решение актуальных жизненных задач.

Самовоспитательная функция обусловлена тем, что психолого-педагогическая информация, получаемая учащимися в педагогическом процессе, ими как бы «примеряется» на себя, то есть соотносится со своей личностью, с системой взаимоотношений с другими людьми.

По мнению В.Б. Успенского, педагогическая пропедевтика позволяет формировать ценностные ориентации в отношении личности вообще и личности учителя, в частности.

Психологический аспект допрофессиональной педагогической подготовки помогает школьнику сформировать образ «Я» - систему представлений личности о себе как субъекте деятельности, систему, включающую три основные составляющие: когнитивную (совокупность знаний о своих индивидуальных особенностях), эмоциональную (наличие определенного отношения к себе), регулятивную (возможность управления своим поведением).

Организационно-деятельностная функция педагогической пропедевтики школьников предусматривает включение их в разные виды деятельности с элементами педагогического труда.

Функция социальной защиты состоит в том, что она «обеспечивает защиту детей от прихода в школу плохого учителя, обеспечивает педагогические учебные заведения контингентом, из которого смогут сформироваться педагоги-гуманисты, способные реализовать в школе идеи педагогики сотрудничества» [1, с. 3].

Обобщая сказанное, можно прийти к заключению о том, что в новых социально-экономических условиях идеи научной школы В.Б. Успенского по-прежнему актуальны. В его трудах и в работах его учеников (Л.В. Байбородовой, М.Ю. Гайнутдиновой, Т.Н. Гущиной, М.М. Кашапова, А.Н. Кузнецова, С.Л. Паладьева, Т.Н. Сапожниковой и др.) находятся ответы на актуальные вопросы современного отечественного общего образования и профессионально-педагогической подготовки.

Библиографический список

1. Успенский, В.Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников [Текст]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. - 237 с.

А.Б. Тишко

В.Б. Успенский как историк педагогики

Одним из аспектов профессиональных интересов В.Б. Успенского была история педагогики и школы. Если анализировать историко-педагогические вопросы, которыми увлекался Владислав Борисович, то можно выделить следующие направления работы.

Большая часть его научных интересов была связана с проблемами педагогической профориентации школьников. Сам он отмечал, что первая статья, обобщающая мысли и опыт по данной проблеме, появилась в 1966 году. Несомненно, В.Б. Успенский увлекался и историей этого вопроса. К генезису данной проблемы он обращался и в своей кандидатской, а потом и докторской диссертации. Систематизация и обобщение этого материала представлены в докторской диссертации Владислава Борисовича «Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников» (Ярославль, 1999). Автор прослеживает историю педагогической подготовки учащихся, начиная с XVII века. Первый этап систематической допрофессиональной педагогической подготовки девочек в российской общеобразовательной школе определяется автором довольно точно. Так, в 1848 г. в мещанской половине Смольного института благородных девиц были открыты педагогические классы. Рассматривая данную проблему, автор обращается к краеведческому аспекту, точнее - подготовке учительниц в женских епархиальных училищах Ярославской губернии, а также в советское время в ярославских школах. Не без гордости В.Б. Успенский отмечал, что у истоков новой формы профессиональной ориентации школьников стояла его ученица Л.В. Байбородова, которая руководила объединением старших школьников, ведущих работу с пионерами в «школах и клубах» отрядных вожатых в школе №69, а сегодня стала профессором, заведует кафедрой педагогических технологий ЯГПУ. Названный клуб одним из первых ввел в практику выездные педагогические лагеря отрядных вожатых. В своей докторской диссертации автор отмечает, что пропедевтическая профессиональная подготовка школьников в России имеет давнюю историю, а также ука-

зывает на многообразии форм, содержания, различные подходы, неоднозначное понимание задач.

Второй аспект историко-педагогических интересов Владислава Борисовича был связан с личностью К.Д. Ушинского. Отметим, что чаще всего особенный интерес для В.Б. Успенского представляли малоизвестные факты из биографии великого педагога, которые теперь используются на занятиях со студентами. С увлечением (на основе исторических изысканий) Владислав Борисович рассказывал про родителей Ушинского, его отношения с женой, детьми. Данные факты трудно назвать малозначительными, так как они еще более полно раскрывают особенности характера, отношение к педагогической деятельности.

Отметим, что Ушинский интересовал его не только как личность, но и как педагог, стоящий у истоков целенаправленной педагогической подготовки учителей. В своей статье «К.Д. Ушинский – основоположник допрофессиональной педагогической подготовки школьников» автор отмечает большую роль великого педагога. По мнению В.Б. Успенского, структура и содержание педагогической подготовки старшеклассников, разработанные Ушинским, легли в основу и дореволюционных учебников педагогики, а также просматриваются в структуре современной профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Функции педагогической пропедевтики, сформулированные Ушинским, до сих пор, по мнению автора статьи, не потеряли своей актуальности.

Наверное, совершенно закономерно, что Владислав Борисович стал инициатором создания методического пособия по истории педагогики для студентов, которое появилось в 1996 году и до сих пор пользуется популярностью (История образования. Ярославль, 1996). На наш взгляд, автор решился на определенную смелость, предложив свое видение развития образования и педагогической мысли в разные эпохи. В предисловии В.Б. Успенский отмечает, что задача данного пособия рассмотреть развитие школы и педагогики как единый мировой процесс. Особенность пособия состояла в том, что в нем сделана попытка отказаться от политизации курса, избежать воспроизведения сложных концепций, то есть изложить историю образовательных систем, ведущих педагогических идей по возможности ярко. Этим обстоятельством автор объясняет и необычный стиль повествования: от жестко конспективного до ярко-патетического. Отметим, что в это методическое пособие был

включен и краеведческий материал – яркие страницы развития образования в Ярославской губернии.

У В.Б. Успенского было несколько соискателей и аспирантов, которые занимались исследованием очень разных тем, но в каждой работе обязательно находилось место для рассмотрения истории вопроса или научной проблемы.

Отметим, что историко-педагогические интересы В.Б. Успенского не являлись самой значительной частью его научной работы, но, несомненно, одной из любимых.

УДК 37.02

Е.Б. Антонов

В.Б. Успенский: воспитание туризмом

Уходя из жизни, учитель оставляет после себя благодарных учеников, которые формировались трудом и талантом педагога. К таким педагогам относится и Владислав Борисович Успенский, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Работая учителем в средней школе и затем преподавателем педагогического университета, В.Б. Успенский вел туристскую работу, которой придавал большое воспитательное значение.

По рассказам самого В.Б. Успенского, он начал заниматься туризмом, будучи школьником, в первом послевоенном 1946 году. Детская турстанция располагалась тогда на улице Трефолева. Занятия проходили так же, как и в школе в те годы: в разных группах для мальчиков и для девочек. По окончанию учебного года был организован поход по Военно-Сухумской дороге. Инструктором был Иван Шадричев - бывший военный, штурман авиации. В путешествии приняли участие 12-13 мальчишек. Несмотря на лишения этих лет, группу хорошо снабдили продуктами: выдали консервы «Лосось в собственном соку», овсянку и хлебные карточки. Ребята получили палатки и шерстяные одеяла, были выделены деньги на проезд по железной дороге.

Цель похода была познавательная. В первые пять дней были совершены ознакомительные экскурсии. Маршрут начинался в Карачаево – Черкессии и шёл через Тебердинский заповедник с его

великолепной горной природой. Переход был непростым - через Северный и Южный приюты, разрушенные во время Великой Отечественной войны. «Шли по склону ледника, - вспоминал Владислав Борисович, - солнечные лучи блистали в кристаллах льда. В горах встречали вытаявшее оружие и трупы немецких воинов. Наш руководитель с армейской закалкой доставал хлеб по карточкам, говоря: «У меня беспризорники! Не отвечаю, что случится, если они будут голодные». В конце путешествия ярославские мальчишки объедались фруктами, а родным в подарок набрали лаврового листа.

Эти яркие детские впечатления, должно быть, помогали позже В.Б. Успенскому-педагогу. В 1955 году после окончания пединститута и службы в армии В.Б. Успенский пришел работать в школу № 44, где он был преподавателем географии, классным руководителем, завучем и турорганизатором.

Занятия туризмом в 1960-е годы входили в планы школьной воспитательной работы. По окончании учебного года учащиеся 5-9-х классов совершали различные походы. Почти в каждой школе существовал туристский кружок. Был такой кружок и в школе № 44, который В.Б. Успенский вел от детской экскурсионно-туристической станции.

Заниматься туризмом к В.Б. Успенскому ученики приходили с 6-го класса и оставались там до окончания школы. В начале 1960-х годов ядро кружка составляли Лариса Хрусталева, Сергей Великанов, Нина Ронжина, Женя Смышляк, Лёва Микеров, Володя Максимов. Все они благодаря В.Б. Успенскому сохраняют дружбу до сих пор.

По воскресеньям кружковцы выезжали в ближайшие города на экскурсии, чаще всего в Ростов. Много ходили в однодневные походы или на два-три дня по Ярославской области. Во время воскресных сентябрьских вылазок особенно экзотичны были ночёвки в стогах. Зимой отправлялись в лыжные походы; с собой брали, в том числе, старые байковые одеяла, так как ночевали в сельских школах, прямо на полу. Летом обычно совершался десятидневный поход по Ярославской области. Выбирались места яркие и интересные, например, дача Ф.И. Шаляпина на Волге. Ребята много занимались геологией и историей родного края, оформляя все материалы на стендах. Однажды кружковцы обнаружили на берегу

реки вымытый водой череп ящера, который передали в отдел природы Ярославского музея-заповедника.

Туристическая работа была важной составной частью воспитательной работы школы. В школе № 44 в течение учебного года проводились 3-4 школьных туристических слёта и несколько конференций. Каждое лето воспитанники В.Б. Успенского участвовали в районных, городских и областных туристических слётах, на которых соревновались в установке палатки, разведении костра одной спичкой, ориентировании, прохождении полосы препятствий и организации работы санпостов. Не раз команда школы № 44 занимала на этих соревнованиях первые места. В 1961 году ребята защищали честь Ярославля на зимних соревнованиях по ориентированию в Москве, где завоевали второе место и получили приглашение на Всесоюзный слёт юных туристов в Карпаты.

Одна из участниц слёта, Ирина Ивановна Зенкина, вспоминает, что их поразили Карпаты - первые увиденные в жизни горы. Гуцулы, ходившие в национальной одежде, мягкий украинский говор, пограничник на берегу Тисы – все было необычно и надолго врезалось в память. Место, выбранное для соревнований, проверяли сапёры, так как после Великой Отечественной войны в горах еще оставались мины. От Ярославля кружковцы привезли на слёт подарок - зуб мамонта, который нашли во время своих походов с В.Б. Успенским в селе Веденском на Которосли. Ярославцы достойно выступили на соревнованиях, а Л. Хрусталёва на полосе препятствий заняла первое место.

В походах, как вспоминает И.И. Зенкина, создавалась особая эмоциональная атмосфера. В 1962 г. в поход по Крыму пошли школьники и студенты – бывшие кружковцы. С. Великанов и Л. Хрусталёва учились в Ленинграде и много рассказывали о студенческой жизни. Ребята-школьники приобщались к новым социальным явлениям, рожденным «хрущевской оттепелью». Споры физиков и лириков, заново открытая поэзия А. Ахматовой и М. Цветаевой, журналы «Новый мир» и «Иностранная литература», незнакомые и романтично звучащие имена Э. Хэмингуэя, М. Уилсона открывали новые горизонты познания, будоражили воображение. Это общение создавало ту духовную среду, которая прививала вкус школьникам к хорошей литературе, расширяла кругозор, развивала нравственно, формировала жизненные ценности. За умение создать и поддерживать эту среду, в которой закалялся характер

подростков и складывалось их мировоззрение, ученики благодарны В.Б. Успенскому на всю жизнь. «Нам очень повезло, он оставил такой глубокий след, что стал частью нашей личной жизни», - убеждена И.И. Зенкина.

Туристы первого набора уходили из школы, и в течение 4-5 лет велась работа со вторым набором, а далее - с третьим.

Владислав Борисович общался с ребятами - туристами по-дружески, но и требовательно, всегда ставя новые задачи.

Л. Д. Рыбцева, ныне заведующая отделом реставрации Ярославского художественного музея, убеждена, что В.Б. Успенский был педагогом от Бога. Из всех учителей, встреченных ею в жизни, В.Б. Успенский был лучшим. Для многих своих кружковцев он определил профессию на всю жизнь. Л. Хрусталева выбрала профессию геолога и работала на Чукотке. В.В. Максимов стал директором Ярославской СЮТур. И.И. Зенкина вела кружок по археологии на детской экскурсионно-туристической станции перед поступлением на исторический факультет ЛГУ. И до сегодняшних дней она успешно работает в сфере экскурсионного туризма. Многие в течение долгих лет занимались спортом, лыжами и альпинизмом. Нина Ронжина занималась туризмом до пенсии.

Став директором школы № 69, В.Б. Успенский организовал и здесь туркружок, вел уроки по истории и географии, совмещая это с работой в пединституте.

В 1967-1969 гг., по воспоминаниям профессора, заведующего кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова С.М. Кашапова, в те годы ученика школы № 69, В.Б. Успенский на базе 10 «а» класса создал сильную команду по спортивному ориентированию. Команда выступала на соревнованиях за Ярославскую область. Сначала была победа в Москве в Центральной зоне, затем первое место в России и далее участие в первенстве СССР, которое проходило в Перми.

В туркружке 69-й школы учащиеся под руководством В.Б. Успенского занимались краеведением, собирали материал о 328-й Ярославской стрелковой дивизии, первое формирование которой проходило в годы Великой Отечественной войны в посёлке Песочном Ярославской области. В 1960-е годы дивизия, которая уже называлась 31-й Гвардейской, находилась в Вильнюсе. В.Б. Успенский поставил задачу: желающие поехать в Прибалтику должны заслужить это активной работой в туристском кружке. «Я с подру-

гой собирала материал о командире 1107-го стрелкового полка майоре Михаиле Фёдоровиче Индейкине, погибшем 15 февраля 1942 года, – вспоминает Л.В. Байбородова - Нам удалось найти его жену и детей, которые жили в Ярославле на проспекте Ленина. При встрече они показали нам личные вещи и письма командира. В связи с поисками даже мои родители познакомились с семьёй М.Ф. Индейкина. В школе был оформлен кабинет, посвящённый истории дивизии. Летом 1967 года мы поехали в Прибалтику, побывали в Риге и Вильнюсе. Собранный материал торжественно вручили музею дивизии». В течение нескольких дней, проведенных ярославскими школьниками в 31-й Гвардейской стрелковой дивизии, ребята прикоснулись к армейской жизни: ели в солдатской столовой, им дали возможность посидеть в танке, пострелять из автомата.

В августе 1969 года группа из 15 школьников, закончивших 9 класс, отправилась в Карпаты. Руководителями были В.Б. Успенский и учитель истории Ю.П. Волков. Л.В. Байбородова, выпускница этого года, также участница похода, до сих пор хранит в памяти потрясающие впечатления от этого путешествия. «Мы побывали в Ужгороде, а затем пошли в горы. Наш маршрут включал подъём на вершины Петрос и Говерла. Была чудная погода. На маршруте встретились и познакомились с хорошо знающими эти места туристами. Ночью погода изменилась: плотный туман, мелкая изморось и никакой видимости. Такая погода могла продержаться долго. И вот в этой непростой обстановке нас нашли наши новые знакомые. Они специально вернулись за нами, чтобы помочь преодолеть трудный участок в возникших сложных условиях. Мы шли, держась за верёвку, и так поднялись до верхней точки, откуда была уже отличная видимость».

Туризм – нужная школа для детей, дающая хорошую физическую и нравственную закалку, убеждена Л.В. Байбородова. По ее признанию, наряду с семьей и общественной работой в пионерской и комсомольской организациях, туризм был самым эффективным средством формирования её как личности.

В судьбах многих учеников В.Б. Успенского путешествия сыграли роль важнейшего воспитательного фактора. Главный урок своего учителя - путешествовать, чтобы делать добро людям – остался с ними на всю жизнь.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В.Б. УСПЕНСКОГО

ВЫСТУПЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ

УДК 37.016

Л.А. Агафонова

Использование продуктивно-деятельностного подхода на уроках истории и обществознания как условие реализации ФГОС

Принятие новых образовательных стандартов и начало их внедрения в основную школу подтвердило актуальность нашей научно-исследовательской работы «Продуктивно-деятельностное обучение старшеклассников обществоведческим дисциплинам как фактор формирования их профессионального самоопределения», начатой более десяти лет назад под руководством доктора педагогических наук, профессора Владислава Борисовича Успенского. Сейчас продуктивность образовательного процесса в России - величие времени. Она востребована обществом как новый подход к подготовке учащегося и выпускника школы к освоению массовых интеллектуально сложных профессий. Особенностью данного подхода является понимание профессионального самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, задачам построения демократического гражданского общества на основе диалога культур. Кроме того, актуальной является ориентация на результаты образования (развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий), обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования. Речь идёт о разнообразии организационных форм и учёте индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала,

познавательных мотивов школьников, их профессиональной ориентации.

Продуктивно-деятельностное обучение в рамках нового ФГОС может способствовать формированию учебной деятельности как способа активного добывания знаний, является одним из направлений развития личности обучающегося. Специфика этого способа заключается в последовательной и целенаправленной отработке активности самих учащихся (понимание учебной задачи, овладение способами активных преобразований объекта усвоения, овладение способами самоконтроля). Продуктивно-деятельностные методы обучения помогают формировать у обучающихся большую самостоятельность перехода от выполнения одного компонента учебной деятельности к другим, то есть формирования способов самоорганизации деятельности. Эта деятельность осуществляется на уровне неразрывного единства ориентировочно - инновационной, операционально-исполнительной и рефлексивно-оценочной составляющих, что отвечает основным требованиям ФГОС.

На современном этапе образования перед социально-гуманитарными предметами стоит задача формирования компетенций, включающих в себя фундаментальные и практические знания о важнейших сферах социальной жизни и основных видах деятельности людей (умения и навыки, позволяющие осуществлять типичные виды деятельности); о возможности достижения успеха в том или ином виде деятельности, ценностные ориентиры. В ее реализации главную роль играют такие предметы, как история и обществознание.

Основное содержание курса истории - описание, интерпретация и оценка событий, явлений, процессов прошлого - не включает сведений о способах учебной деятельности, которыми следует овладеть для эффективного усвоения материала (как извлекать информацию, как объяснять свою позицию и т.д.). Характер содержания каждого урока истории столь разнообразен, что от школьников может потребоваться готовность совершать действия, связанные не с одним, а с целой совокупностью умений: работа с картой, с историческим документом и др. В то же время с тем или иным действием ученик может вновь встретиться только через ряд занятий, а то и при изучении нового раздела курса. Эта особен-

ность затрудняет формирование способности совершать то или иное действие последовательно, из урока в урок. Поэтому при формировании предметных компетенций значимым и эффективным может являться продуктивно-деятельностный подход в обучении, в условиях которого учебная деятельность достигает своей целостности, ее объективным содержанием и мотивом становится самопреобразование, саморазвитие личности, самоподготовка к различным видам профессиональной активности. Определяющая роль практики выражается, с одной стороны, в том, что практика выступает основой, источником знаний, и, с другой стороны, в том, что она является и средством проверки истинности знаний, критерием истины. В своей педагогической деятельности мы используем такие виды учебных практик на занятиях, как деловые игры, проектная деятельность и работа с историческими источниками.

Значимость этих видов продуктивной деятельности в том, что они определяются не внешними, а внутренними показателями. Главный их критерий – наличие самостоятельного, творческого продукта деятельности конкретного ученика.

Основываясь на мнении Вербицкого о том, что учебная деловая игра может быть определена как знаковая модель профессиональной деятельности, контекст которой задается знаковыми же средствами - с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык, мы используем игровые формы уроков, способствующие приобретению социального опыта учащимися. Это своеобразные прототипы деловых встреч, организуемых в повседневной жизни на разных уровнях и в разных сферах (презентации, пресс – конференции, брифинги, интервью, телемосты, съезды, симпозиумы, «круглые столы», суды, драматизация и т.п.). На таких необычных занятиях ученики приобретают опыт публичных выступлений, ведения диалога, участия в дискуссиях, проявления инициативы и принятия ответственных решений.

Свободный обмен мнениями, обусловленный игровыми моментами, возможностями перевоплощения, способствует раскрытию личностных качеств и индивидуальных особенностей школьников, развивает такие социально важные качества, как коммуникативность, менталитет, толерантность.

Другим не менее эффективным методом продуктивно - деятельностного обучения является метод проектирования. Работа над

проектом способствует приобщению учащихся к научно-исследовательской, поисковой деятельности, воспитанию у школьников значимых общечеловеческих ценностей (социальное партнерство, толерантность, диалог, чувство ответственности, самодисциплина; самоорганизация, желание делать свою работу качественно).

Сущность и ценность образовательных проектов состоит в том, что они предоставляют возможность для создания личностно-развивающей ситуации, позволяющей реализовать творческие силы, обеспечить выработку собственного мнения, своего стиля деятельности. В своей педагогической практике мы используем разные виды проектов: информационные, игровые, исследовательские.

Вид проекта зависит от возраста учащихся и темы. Избираемые темы должны быть значительными, интересными и усложняться в зависимости от возраста учащихся. Так, при изучении раздела «Древняя Русь» (10 класс) мы работаем над проектами «Светочи России» (о людях, прославивших Родину), «Моя родословная». Темы видятся достаточно широкими, так что каждый школьник может найти «своего героя» и продемонстрировать свое личное отношение как к нему, так и к его эпохе. Работа над проектом «Моя родословная» помогает учащимся лучше узнать историю своей семьи, испытать чувство гордости за своих родственников, которые были участниками важных событий в истории нашей страны. Бытовые воспоминания часто сопровождаются вещественными свидетельствами: фотографиями, грамотами, знаками, альбомами, газетами и журналами тех лет. Личный интерес способствует в данном случае реализации воспитательного потенциала, заложенного в биографическом материале. Изучение прошлого Ярославского края приводит нас к проектам «Краеведческая находка». Лучшие проекты представляются на школьной и городских научно – практических и краеведческих конференциях, публикуются в школьной газете.

Проектная деятельность учащихся включает в себя работу с историческими источниками. Обучение школьников разных возрастных групп приемам работы с историческими источниками имеет крайне значимый методический аспект еще и потому, что именно работа прежде всего с текстовыми источниками является одной из ключевых при выполнении заданий части «С» КИМов

ЕГЭ по истории. Анализ письменного источника занимает важное место среди заданий олимпиад по истории и обществознанию.

Историко-познавательная компетентность в работе с историческими источниками выражается в овладении элементами исторического анализа явлений прошлого и их непосредственной связи с современностью. Это выражается в раскрытии принадлежности событий к определенному времени и пространству, выявлении причинно-следственных отношений между фактами. Информационная компетентность предполагает овладение умениями и навыками работы с различными источниками информации. Источниковедческая база исторического и обществоведческого образования очень разнообразна, но в школьной практике наиболее востребованы письменные источники.

Исходя из всего вышеперечисленного, одним из важнейших направлений управлением качеством исторического образования считается процесс освоения учащимися общеучебных и специальных умений, которые включают в себя информационные и интеллектуальные.

В процессе изучения истории можно выделить следующие образовательные технологии в работе с источниками:

1. *Технологии воспроизводящего уровня*, что предполагает выписки основных понятий, ответы на поставленные вопросы, узнавание в тексте источника изученных фактов, событий, явлений; составление простого плана.

2. *Технологии преобразующего уровня*. Преобразующий уровень предполагает разбор документа, выделение в нем главной идеи; сравнение положений источника с другим теоретическим материалом; самостоятельный отбор, группировку фактов; составление развернутого плана. На этом этапе предлагается обучать составлению тезисов.

3. *Технологии творческо-поискового уровня*.

После того, как учащиеся качественно усвоили знания, можно перейти к использованию методик, характерных для творческо-поискового уровня, что требует организации работы с источниками на качественно новых основах. Творческо-поисковый уровень предполагает осмысление данного источника, определение его места в системе других документов; анализ выявления линий сравнения описываемых явлений и позиций

автора текста; по итогам исследования документа требует составления сравнительных таблиц. На этом уровне происходит собственная аналитическая работа в соответствии с поставленной перед учеником задачей. Составление происходит в форме творческого отчета, сочинения, презентаций проектов.

Творческий же уровень предполагает совершенно новое использование информации и учитывает то, что ученикам предлагается приобщиться к самой сути деятельности историка-профессионала – к самостоятельному добыванию фактов и складыванию из них внутренне непротиворечивого исторического описания. Работу школьника на данном уровне можно рассматривать как определенную модель исторического исследования.

Работа с документом даёт большие возможности для использования личностно-целевого подхода на уроке. Целевые установки в данном случае направлены на формирование у учащихся системы научных знаний и освоение ими способов научной деятельности на основе «окультуривания» их субъективного опыта; на оказание помощи учащимся в поиске и приобретении своего индивидуального стиля и опыта, а также темпа учебной деятельности, в раскрытии и развитии индивидуальных способностей и интересов; на содействие ученику в формировании Я-концепции, развитии творческих способностей, овладении умениями и навыками самопознания и самостроительства.

Таким образом, методика работы с историческим источником важна не только тем, что повышает эффективность уроков истории, но и тем, что включает в себя элементы воспитания на уроке, способствует формированию воспитывающих ситуаций и профессиональных компетенций.

Результатом продуктивно – деятельностного обучения является наличие самостоятельного творческого продукта деятельности конкретного ученика и, наконец, сам ученик как профессионально самоопределившаяся личность.

Т.Н. Гущина

**О формировании тьюторской позиции педагога
дополнительного образования в процессе повышения
квалификации: возможности и ограничения**

Какой педагог нужен сегодня системе дополнительного образования детей, ориентированной на развитие обучающегося как субъекта – активного творца, ответственного создателя? Безусловно, востребован педагог, умеющий совместно с самим ребёнком проектировать, конструировать, организовывать и анализировать процессы развития его субъектности; способный осознанно выстраивать свою профессиональную деятельность; то есть такой специалист, у которого сформирована тьюторская позиция.

Тьютор – это прежде всего позиция, сопровождающая процесс самообразования и индивидуальный образовательный поиск обучающегося. Благодаря тьюторской позиции педагога осуществляется поддержка разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов обучающихся (Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий), индивидуальных программ развития их субъектности. Гуманистическая тьюторская позиция педагога по отношению к ребёнку в дополнительном образовании проявляется в охранительном отношении к его индивидуальности и в тьюторском, а значит – персонифицированном педагогическом сопровождении развития обучающегося как субъекта. Успешность педагогического взаимодействия тьютора и ребёнка продиктованы прежде всего согласием обучающегося на помощь и поддержку; приоритетом самого ребёнка в решении собственных проблем; совместностью, сотрудничеством, содействием; соблюдением принципа конфиденциальности; доброжелательностью и безоценочностью; «защитой прав и интересов ребёнка на всём пространстве его жизни» [6, с. 141].

В связи с необходимостью организации субъектно-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся в тьюторском режиме встаёт вопрос о совершенствовании системы, характера, содержания и методов повышения квалификации педагогических работников системы дополнительного образования в пара-

дигме тьюторства. Кроме того, несмотря на проводимую уже в течение нескольких лет реформу образования, многие педагоги оказываются неподготовленными к переориентации с репродуктивных технологий обучения на продуктивные и творческие; испытывают большие сложности в организации учебных занятий, основанных на субъектно-субъектных отношениях.

Повышение квалификации педагогов дополнительного образования проявляет своё основное содержание именно в *самоопределении* обучающегося-педагога в отношении тьюторства, наличных и возможных тьюторских практик. Регулярное, на протяжении длительного времени, нахождение самих обучающихся в позиции тьюторов в процессе обучения и рефлексия данной деятельности приводит к становлению и развитию их тьюторской позиции, а в дальнейшем – к реализации её в их практической деятельности.

Основной единицей организации такого повышения квалификации, как *практики* развития тьюторского потенциала, является педагогическая задача, организующая одновременно *пробное практическое действие* и *рефлексивное действие* [3] субъекта в тьюторской практике одновременно как в отношении инструментов практики, так и в отношении условий осуществления этой практики. Тем самым субъект повышения квалификации исследует одновременно тьюторскую практику как собственную возможность и себя как возможного субъекта этой практики.

Когда мы говорим о *тьюторской практике* в повышении квалификации педагогов дополнительного образования, то имеем в виду практику индивидуализации в повышении квалификации педагогов, предполагающую тьюторское сопровождение их индивидуальных стратегий повышения квалификации. Тьюторские практики – это средовые практики индивидуализации, где есть рефлексия, осознание деятельности, самоопределение, целеполагание, приоритеты, самоорганизация... Самоорганизация – тьюторская практика индивидуализации, которая связана с осмыслением [7].

Парадигма организации повышения квалификации педагогических кадров как *самоопределения* есть субъектно-ориентированная андрагогика сопровождения развития тьюторской позиции педагогов, их индивидуальных программ и маршрутов повышения квалификации, ведь именно «в субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально

значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности и собственного выбора» [5, с. 157]. При такой организации повышения квалификации педагоги имеют возможность выбирать учебные модули, внутри модуля работать по индивидуальному маршруту, получать индивидуальные консультации в процессе курсовой подготовки и в межкурсовой период. Но самое главное – в процессе такого обучения педагоги знакомятся на практике с системой тьюторского сопровождения, которую демонстрируют им директор курса, менеджер-организатор и профессорско-преподавательский состав. Эту систему образуют непосредственное тьюторское сопровождение педагога (научное руководство итоговой работой, индивидуальное консультирование, онлайн - и медиасопровождение в течение обучения), проведение самими обучающимися мастер-классов и открытых учебных занятий для своих сокурсников, авторские педагогические студии [1] и мастерские ценностных ориентаций, метод Case-study как системообразующий метод повышения квалификации педагогов дополнительного образования. Данные технологии мы апробировали в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования не только в Ярославле, но и в Москве, Казани, Вологде и Костроме.

К сожалению, существует много причин, препятствующих становлению тьюторской позиции педагога в процессе тьюторской практики в системе повышения квалификации. Основные из них можно проиллюстрировать ответами трёхсот педагогов дополнительного образования на вопросы предложенной нами анкеты. Так, 49% анкетированных видят основную причину в отсутствии информации о подобном опыте работы; 30% – в недостатке времени и сил для создания системы тьюторского сопровождения; 16% – в материальной незаинтересованности; 12% – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 11% – в слабой связи науки и практики.

Кроме того выработка тьюторской позиции предполагает использование педагогом активных методов и современных техник тьюторского сопровождения. Однако, как показало проведённое нами исследование, соответственно 54 % и 35% респондентов отмечают, что у них недостаточно знаний и умений в области тьюторства; большинство не ориентируется в функциях тьюторского сопровождения.

Возможный путь решения обозначенных выше проблем – выстраивание системы повышения квалификации педагогов как тьюторских практик на основе рефлексивно-средового подхода.

Опираясь на разрабатываемый нами рефлексивно-средовой подход, выявляем факторы взаимообусловленности, взаимовлияния субъектов и среды как «динамической целенаправленной системы отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами» [4, с. 48] за счёт использования рефлексивных механизмов. Прежде всего к таким рефлексивным механизмам в процессе повышения квалификации мы относим рефлексивный портфолио педагога, дискуссионные формы работы (лаборатории нерешённых проблем, дебаты и др.), рефлексивные технологии: «Образ и мысль», «Workshop» и др.

Важно понимать, что тьюторские практики разворачиваются в системе повышения квалификации педагогов через педагогические события и встречи педагога, входящие в тьюторскую практику с её носителем – специалистом системы повышения квалификации педагогических кадров. Отсюда – огромная ответственность каждого субъекта повышения квалификации за то, чтобы эти события и встречи стали прообразом реальной модели тьюторской практики педагогов в работе с детьми в системе дополнительного образования.

Библиографический список

1. Гущина, Т.Н. Технология студийного обучения в системе непрерывного образования педагогических работников [Текст] / Т.Н. Гущина. – Ярославль: ИРО, 2006. – 40 с.
2. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа [Текст] / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1994. – 200 с.
3. Попов, А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования [Текст]: автореф. дис...дра философ. наук. – Томск, 2009. – 49 с.
4. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
5. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и

решения [Текст] / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – Изд. 2-е, доп. – М., 2010. – 306 с.

7. Интернет-источник: thetutor.ru/magistratura/practice011.html (Ковалева Т.М. Вступительное слово на семинаре «Компетентности тьютора» 27.03.2010 г.).

УДК 37.02

И.В. Зуева

Формирование гражданственности и патриотизма у учащихся начальной школы в аспекте реализации Государственных стандартов второго поколения

Вот уже два года в российских школах реализуется программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. Концепция, по которой создавалась программа, представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации – семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

В соответствии с базовыми ценностями в программе выделяются пять направлений работы по духовно-нравственному развитию:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению,

© *И.В. Зуева, 2013*

труду, жизни;

- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);

- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Приоритетным для нас направлением работы стало воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека. Определяя основные педагогические условия формирования гражданственности и патриотизма, следует отметить:

- необходимость объединения педагогических усилий семьи, школы, органов государственно-общественного управления;

- необходимость продумать, как обеспечить мотивацию школьников, чтобы они проявляли сострадание, а не жестокость, гордость, а не непримиримость;

- обращение к образцу - использование в работе достойных примеров для подражания в повседневной жизни, литературе;

- деятельностный подход;

- значимость атмосферы образовательного учреждения, установившиеся нормы взаимоотношений учеников с учителями, дух школы.

Результаты духовно-нравственного развития необходимо планировать по 3-м уровням:

- приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

- получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом;

- получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с представителями различных социальных субъектов за пределами школы, в открытой общественной среде.

Формы и методы работы с учениками начальной школы, использованные нами в средней школе № 42 г. Ярославля, рассчитаны на получение результата на всех трех уровнях. Поэтому мы по-

считали возможным выделить три этапа работы.

1. «Я знаю».

Процесс формирования гражданской ответственности у младших школьников начинается с целостного восприятия человеком мира и себя в нем. Содержание этого процесса составляет приобщение младших школьников к нравственности как своей первооснове, то есть к добру, правде, истине и красоте. На данном этапе очень активно используется такая форма работы, как экскурсии в школьный музей. В школе создана целая система работы музея, разработаны многочисленные экскурсии, литературно-музыкальные композиции, презентации различных стендов музея (о Курской битве, о блокаде Ленинграда, «Уроки мужества, славы», «Парнишка из Заволжья», «История одной девочки, или Повесть о минувшей войне»).

Кроме того, нами активно привлекаются возможности городских организаций. Проводятся встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и Афганистана, выездные экскурсии в пожарные части, ракетное училище, экскурсия по Ярославлю «Ярославль патриотический».

Знакомство с русскими обычаями и традициями происходит на общешкольных праздниках «Масленица» и «Святки». Ученики вторых классов занимаются в музее истории города и участвуют в празднике «Посвящение в ярославичи».

Ежегодно для учеников школы проводится «День правовых знаний» с выездом в школу пожарных, представителей прокуратуры, инспекции по делам несовершеннолетних, работников ГИБДД. Организуются выездные мероприятия, связанные с изучением правил дорожного движения и пожарной безопасности. Сейчас есть возможность активно использовать систему работы кружков. У учеников 1-2-х классов в рамках Государственных образовательных стандартов второго поколения появились дополнительные два часа ежедневно для организации внеурочной деятельности. Здесь школе и родителям дана возможность выбирать кружки и мероприятия, которые будут посещать ученики. Школа может привлекать специалистов дополнительного образования в рамках приоритетных для неё направлений. Кроме того, в школе существует система тематических классных часов. Основные методы работы на данном этапе – методы убеждения.

2. Этап «Я могу» характеризуется активной позицией ребен-

ка, тесным взаимодействием школы и семьи.

Здесь могут быть использованы такие формы работы, как конкурс рисунков ко дню рождения школы («Мои друзья в школе», «Школа будущего», «»В школе я люблю...»), конкурс фоторабот и коллажей «Ярославль осенний», проектно-исследовательские работы «Моя семья в годы войны», создание стенгазет и даже книг о семье, театральные постановки и литературно-музыкальные композиции третьеклассников и четвероклассников для первоклассников, спортивные турниры «Мама, папа, я – спортивная семья», встречи «История глазами моей семьи», участие в благотворительных акциях «Чужих детей не бывает» и сбор средств в фонд помощи больным детям, концерты для ветеранов Великой Отечественной войны и ветеранов школы, благотворительные ярмарки.

3.Этап «Я хочу». На этом этапе у ребенка проявляется активная гражданская позиция, выражающаяся в позиции «я хочу помочь, рассказать, объяснить». Позиция личности как гражданина своей страны является показателем сформированности у нее гражданственности. Она характеризует деятельную сторону личности, определяется тем вкладом, который человек вносит в жизнь общества. Активная гражданская позиция предполагает сознательное, ответственное отношение гражданина к обществу и является признаком высокого уровня его гражданственности. Не всегда возможно выйти на этот этап ещё в начальной школе, но работа по формированию активной гражданской позиции ведется на протяжении всех лет обучения.

Здесь мы можем отметить такие формы работы, как выездные детские концерты в домах престарелых и госпитале ветеранов; литературно-музыкальная композиция «Война глазами детей» для воспитанников детских садов; «шефство» учеников школы над ветеранами школы (бывшими учителями). Главное, что можно отметить на этом этапе, то, что понятие «Родина» для школьников уже не абстрактная категория, а конкретный город, страна, где они собираются жить, которой они гордятся. Они начинают осознавать личную ответственность за судьбу Отечества. Их чувства становятся личными, пережитыми.

И.Г. Копотюк

Руководство самостоятельной работой студентов педагогического колледжа в условиях реализации ФГОС СПО

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее - ФГОС) устанавливает новые требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы в части формирования у обучающихся мотивации к непрерывному профессиональному самообразованию и развития навыков самостоятельной учебной деятельности. Обязанностью образовательного учреждения по ФГОС является: обеспечивать эффективную самостоятельную работу обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей.

Руководство самостоятельной работой студентов включает в себя следующие этапы: планирование, мотивация, организация и контроль.

В учебном процессе колледжа выделяют два вида самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа (далее-АСР) по дисциплине/ междисциплинарному курсу выполняется на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию.

Внеаудиторная самостоятельная работа (далее-ВСР) выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа планируется в следующих учебно-программных документах:

1. рабочем учебном плане (ВСР);
2. рабочей программе учебной дисциплины и профессионального модуля (ВСР и АСР);
3. календарно-тематических планах (ВСР и АСР);
4. поурочных планах (ВСР и АСР).

В учебном плане ВСР определяется из расчёта 50% обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающихся (теоретических, ла-

бораторных, практических занятий, курсовых работ, проектов). В разделе 5 рабочего учебного плана объём времени на ВСП обучающихся указывается для циклов, дисциплин, профессиональных модулей в целом и входящих в их состав междисциплинарных курсов. Для учебной и производственной практик ВСП не планируется. При составлении рабочего учебного плана учитываются предложения цикловых комиссий по объёму ВСП, отведенной на дисциплины, отдельные профессиональные модули и входящие в их состав междисциплинарные курсы. Объём часов на ВСП в целом для циклов, общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей закреплён во ФГОС и не может быть изменён. По дисциплине «Физическая культура» ВСП планируется из расчёта 100% времени обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающихся (п.7.9 ФГОС СПО).

Максимальный объём учебной нагрузки обучающихся независимо от формы получения образования составляет 54 академических часа в неделю. Максимальная учебная нагрузка обучающихся включает в себя:

- все виды обязательной учебной нагрузки (аудиторные занятия, в том числе лабораторные, практические, курсовые работы (проекты));
- ВСП.

В рабочей программе учебной дисциплины виды заданий для ВСП планируются по каждой теме. В рабочей программе профессионального модуля виды заданий для ВСП определяются по каждому разделу. Объём времени на ВСП по учебной дисциплине/ профессиональному модулю и входящих в их состав междисциплинарных курсов совпадает с объёмом самостоятельной учебной работы, зафиксированном в рабочем учебном плане по аналогичным учебным дисциплинам/ профессиональным модулям/междисциплинарным курсам. Задания для АСП указываются в разделе практических и лабораторных занятий по каждой теме.

В календарно-тематическом плане определяются:

- последовательность реализации рабочей программы учебной дисциплины/профессионального модуля;
- даты проведения теоретических и практических занятий с указанием содержания АСП;
- сроки выдачи задания для внеаудиторной самостоятельной

работы;

- источники (печатные, цифровые) для подготовки;
- критерии оценивания.

В поурочном плане определяются содержание ВСР и АСР с учётом данных педагогического контроля, оценки процесса и результатов освоения обучающимися учебной дисциплины и компетенций, а также педагогической рефлексии.

С целью контроля за выполнением заданий ВСР следует предусмотреть в рабочих учебных программах, календарно-тематических планах и поурочных планах проверку результатов ВСР. Например, это может быть семинар, зачёт, коллоквиум, практическое занятие, контрольная работа и т.п. по темам (вопросам), включённым в содержание заданий для самостоятельной работы. В поурочных планах в разделе проверка домашнего задания указывается способ контроля. Например, выступление с докладом, презентация, взаимопроверка, защита, решение кроссворда, выполнение теста, сбор тетрадей (материалов) для проверки и т.п. по темам (вопросам), включённым в содержание самостоятельной подготовки.

ВСР должна сопровождаться обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение (пункт 7.16 – ФГОС СПО).

Распределение объема времени на задания для ВСР по учебной дисциплине/профессиональному модулю и входящим в его состав междисциплинарным курсам осуществляется преподавателем эмпирически с учётом затрат времени на самостоятельное выполнение конкретного содержания учебного задания студентом. Для расчётов можно использовать следующие основания:

- наблюдение за выполнением студентами АСР;
- опрос студентов о затратах времени на то или иное задание;
- хронометраж собственных затрат на решение той или иной задачи с внесением поправочного коэффициента из расчета уровня знаний и умений обучающихся.

Видами заданий для самостоятельной работы могут быть:

- для овладения знаниями: чтение текста (учебника, первоисточника, дополнительной литературы); составление плана текста; графическое изображение структуры текста; конспектирование текста; выписки из текста; работа со словарями и справочниками; ознакомление с нормативными документами; учебно-исследовательская работа; использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники и Интернета и др.;

- для закрепления и систематизации знаний: работа с конспектом лекции (обработка текста); повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы, аудио- и видеозаписей); составление плана и тезисов ответа; составление таблиц для систематизации учебного материала; изучение нормативных материалов; ответы на контрольные вопросы; аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, контент-анализ и др.); подготовка сообщений к выступлению на семинаре, конференции; подготовка рефератов, докладов; составление библиографии, тематических кроссвордов; тестирование и др.;

- для формирования умений: решение задач и упражнений по образцу; решение вариативных задач и упражнений; выполнение чертежей, схем; выполнение расчетно-графических работ; решение ситуационных производственных (профессиональных) задач; подготовка к деловым играм; проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности; подготовка курсовых и дипломных работ (проектов); опытно - экспериментальная работа; упражнения на тренажёре; упражнения спортивно-оздоровительного характера; рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- и видеотехники и др.

Виды заданий для самостоятельной работы, их содержание и характер могут иметь вариативный и дифференцированный характер, учитывать специфику специальности, изучаемой дисциплины/междисциплинарного курса, индивидуальные особенности студента и работать на формирование компетенций.

При предъявлении видов заданий для самостоятельной работы рекомендуется использовать дифференцированный подход к студентам.

Дифференциация может быть осуществлена на основе использования различных типов заданий по уровню сложности (в трактовке П.И.Пидкасистого):

- воспроизводящая (репродуктивная) работа (*копирующие действия*);
- реконструктивная работа (*репродуктивные действия*);
- эвристическая (частично-поисковая) работа (*продуктивные действия*);
- творческая работа (*самостоятельные действия*).

Необходимо стремиться к тому, чтобы выпускники, освоив-

шие программы среднего педагогического образования углублённой подготовки, могли решать задачи третьего и четвёртого типа.

Перед выполнением студентами самостоятельной работы преподаватель проводит инструктаж по выполнению задания, который включает в себя мотивацию на выполнение работы, объявление цели задания, его содержания, сроков выполнения, ориентировочного объема работы, основных требований к результатам работы, критериев оценки. В процессе инструктажа преподаватель предупреждает студентов о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении задания. Инструктаж проводится преподавателем за счет объема времени, отведенного на изучение дисциплины.

Во время выполнения студентами ВСР преподаватель может проводить консультации за счет общего бюджета времени, отведенного на консультации (для обучающихся очной формы обучения в объеме 100 часов на учебную группу на каждый учебный год, в том числе в период реализации среднего (полного) общего образования для лиц, обучающихся на базе основного общего образования - ФГОС СПО пункт 7.12).

Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, типа задания, уровня умений студентов.

Контроль результатов ВСР студентов осуществляется в пределах времени, отведенного на обязательные учебные занятия по дисциплине/междисциплинарному курсу и может проходить в письменной, устной или смешанной форме, с представлением изделия или продукта творческой деятельности студента.

Результаты ВСР студентов могут быть представлены на конференциях, конкурсах, олимпиадах и т.п. и получить независимую экспертную оценку.

ВСР должна сопровождаться методическим обеспечением (выписка из пункта 7.16 – ФГОС СПО).

Реализация основных профессиональных образовательных программ должна обеспечиваться доступом каждого обучающегося к базам данных и библиотечным фондам, формируемым по полному перечню дисциплин (модулей) основной профессиональной образовательной программы. Во время самостоятельной подготовки обучающийся обеспечивается доступом к сети Интернет, не ме-

нее чем одним учебным печатным и/или электронным изданием по каждой дисциплине профессионального цикла и одним учебно-методическим печатным и/или электронным изданием по каждому междисциплинарному курсу (включая электронные базы периодических изданий).

Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и/или электронными изданиями основной и дополнительной учебной литературы по дисциплинам всех циклов, изданной за последние 5 лет, и, помимо учебной литературы, должен включать официальные, справочно-библиографические и периодические издания в расчете 1–2 экземпляра на каждые 100 обучающихся.

Каждому студенту обеспечивается доступ к комплектам библиотечного фонда, состоящего не менее чем из 5 наименований отечественных журналов.

Образовательное учреждение предоставляет обучающимся возможность оперативного обмена информацией с отечественными образовательными учреждениями, организациями и доступ к современным профессиональным базам данных и информационным ресурсам сети Интернет.

Разработка комплекса методического обеспечения учебного процесса является важнейшим условием эффективности самостоятельной работы студентов.

Методически обеспечить самостоятельную работу студентов - это значит:

- определить темы (вопросы) для ВСР и АСР;
- сформулировать дидактические цели и составить разноуровневые задания для ВСР и АСР;
- разработать инструкции, рекомендации или методические указания;
- составить списки основных и дополнительных источников к каждому заданию;
- разработать критерии оценок и шкалу оценивания.

Комплексное методическое обеспечение самостоятельной работы студентов включает в себя:

1) документы, регламентирующие самостоятельную работу студентов: рабочий учебный план; рабочая программа учебной дисциплины/профессионального модуля;

2) календарно-тематический план; поурочные планы; график ВСР студентов (сроки выполнения заданий и порядок отчётности);

3) график проведения консультаций;

4) учебно-методические разработки преподавателя, обеспечивающие самостоятельную работу студентов в целом по курсу, представленные на печатной основе и в электронном виде:

- лекции/опорные схемы/технологические карты;
- учебные и методические пособия;
- рабочие тетради;
- методические указания к самостоятельному изучению тем с указанием списка рекомендуемых основных и дополнительных источников;

- темы семинарских занятий и методические указания по подготовке к ним с указанием списка рекомендуемых основных и дополнительных источников;

- материалы для проведения практических и лабораторных работ с методическими указаниями к их выполнению;

- методические указания по разработке проектов, презентаций;

- рекомендации по выполнению реферативной работы, курсовой работы.

- терминологические словари;

- автоматизированные обучающие программы;

- комплекты контрольно-оценочных средств в целом по курсу, представленные на печатной основе и в электронном виде:

- банк разноуровневых заданий (задач, упражнений и т.п.) с методическими указаниями к их выполнению;

- автоматизированные обучающие программы;

- вопросы для самоконтроля по темам курса;

- вопросы для промежуточной аттестации;

- критерии оценки и шкала оценивания.

5) комплекс наглядных средств обучения в целом по курсу:

- дидактические материалы (памятки, алгоритмы, инструкции, опорные схемы, таблицы, карточки для индивидуальной работы и т.п.);

- постоянные и/или временные экспозиции (плакаты, стенды и т.д.);

- учебные фильмы;

- слайд-презентации;

- автоматизированные обучающие программы.

Выполнение плана по организации самостоятельной работы

студентов и результаты контроля за её выполнением преподаватель фиксирует в журнале учебной группы, где вписывает:

1) задание для самостоятельной работы в соответствии с графиком ВСР, календарно-тематическим и поурочным планами (в графе домашнее задание);

2) формы проверки заданий для самостоятельной подготовки (семинарские занятия, коллоквиумы, зачеты, тестирование, самоотчеты, контрольные работы, защита творческих работ и др.) с указанием темы учебного занятия в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины/профессионального модуля, календарно-тематическим и поурочным планами (в графе содержание учебного материала);

3) отметки/зачет по результатам проведенного контроля в соответствии с критериями оценки и шкалой оценивания.

Таким образом, для обеспечения эффективной самостоятельной работы студентов необходимо:

- руководить самостоятельной работой обучающихся, осуществляя планирование, мотивацию, организацию и контроль;
- использовать в учебном процессе ВСР и АСР;
- применять дифференцированный и индивидуальный подход к студентам при предъявлении видов заданий для самостоятельной работы;
- методически обеспечить самостоятельную работу студентов;
- учитывать затраты времени на выполнение ВСР.

УДК 37.016

Л.Н. Лабазина

Использование интерактивных форм работы на уроках иностранного языка как фактор интенсификации учебного процесса

В России и за рубежом идет широкий поиск путей и средств решения проблем интенсификации процесса обучения. Под ней понимается система технологических приемов, позволяющих задействовать резервные возможности личности обучающихся для

© Л.Н. Лабазина, 2013

повышения его эффективности.

В методике преподавания иностранных языков накоплено достаточно идей, которые непосредственно направлены на интенсификацию учебного процесса. Одним из принципов, на которых они базируются, является принцип активности учащихся в учебном процессе. В настоящее время модернизация процесса обучения связывается с идеей развития личности, активизацией её деятельности.

За последние годы учителя иностранного языка получили значительную самостоятельность в выборе средств обучения, путей реализации программных требований. Лидирующее положение занимают технологии, основанные на личностно-ориентированном подходе. Технология интерактивного обучения - одна из них. Технология обучения во взаимодействии основана на использовании различных методических стратегий и приёмов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в парах, малых группах с целью совместного решения коммуникативных задач.

Интерактивное взаимодействие можно рассматривать как технологию, которая побуждает учащихся вступать в коммуникацию, или как «социально необходимую форму школьного поведения, школьной педагогики в самом широком смысле слова» [1]. Его определение предполагает участие ученика в управлении своим обучением, что, как следствие, вносит корректировки в план учителя: чем интенсивнее ученик участвует в этом процессе, приобретая больше самоуважения и уверенности, тем охотнее и смелее он вступает в коммуникацию, стимулируемый доброжелательной атмосферой в классе.

Под активными формами обучения подразумеваются формы, основанные на коммуникациях, объективно возникающих как между учащимися, так и между учениками и учителем. Суть данной формы работы заключается в изменении субъектно-объектных отношений: ученик из ведомого превращается в управляющего процессом познания, при этом активно задействуется природная любознательность учащихся, обучение из работы превращается в игру, то есть использование активных форм работы становится элементом положительной мотивации ученика.

Существует большое разнообразие активных приемов работы, позволяющих повысить эффективность урока иностранного

языка.

Основным критерием эффективности урока иностранного языка является время, отводимое для активной деятельности в расчете на одного ученика. Этому критерию в наибольшей степени отвечает парная работа.

Работа в парах или в группах повышает интерактивность в режиме «ученик – ученик» и сокращает время речи учителя, обращенной ко всему классу. Обучение посредством интерактивности ставит учеников в центральную позицию, переворачивая традиционную схему педагогического взаимодействия: инициатива учителя – ответ ученика – реакция/оценка учителя.

Работа в парах представляет собой естественный трудовой процесс, в ходе которого учащиеся общаются друг с другом, помогают друг другу выполнить общую для них задачу, например, выяснить точку зрения товарища по поводу полученной информации, высказать свое отношение к ней, уточнить отдельные детали сообщения, прийти к общему мнению. Это один из наиболее естественных и важных видов деятельности учащихся на уроке, потому что они получают возможность общаться между собой. Поскольку работа в парах предполагает постоянное взаимодействие учащихся в процессе трудовой деятельности, возникают отношения ответственной зависимости, когда успех или неудача в деятельности одного ученика сказывается на характере деятельности другого. Такое тесное взаимодействие способствует повышению эффективности обучения, вырабатывает чувство ответственности каждого за свою работу, повышает общую активность всех учащихся класса.

Основным преимуществом парной работы перед остальными организационными формами работы на уроке является время говорения, которое полностью отдается ученикам, тем самым повышается их активность и мотивация.

Сравним два варианта выполнения одного и того же задания – описание картинки. В первом случае для его выполнения используется парная работа. Класс разделен на группы по два человека. Один ученик из пары получает рисунок, который он должен описать как можно точнее своему партнеру, не прибегая к жестам и не показывая его. Его партнер может в любое время прервать говорящего и попросить повторить, уточнить или дать дополнительную информацию о том, что изображено на рисунке. После описания первый ученик читает вопросы, составленные учителем к этому

рисунку, которые он заранее не знал, а второй ученик отвечает на них. Становится ясно, насколько подробно было сделано описание и насколько хорошо понял слушающий. По окончании они получают другой рисунок или фотографию и меняются ролями. Каждая пара работает в своем темпе. Чтобы организовать эту работу, учителю надо подготовить раздаточного материала на один экземпляр больше, чем пар в группе.

Во втором случае используется фронтальная работа. Изображение показывается всему классу, и ученики должны описать его.

В обоих случаях обрабатывается одна и та же информация, однако в первом случае работают все, а во втором – только тот, кто говорит.

Сравним время, которое отводится на говорение. При парной работе на каждого ученика приходится 50% от общего времени, отведенного на выполнение задания. При фронтальной работе – 10%, если группа состоит из десяти человек, и 5% , если из двадцати. Это различие во времени говорения немаловажно и для практики и для мотивации изучения языка.

В этих двух случаях учителю отводятся разные роли. Во втором случае он занимает центральное место, он руководит работой, определяет ее ритм. В другом случае ученики работают автономно, в своем темпе, занимают центральное место, а учителю отводится роль консультанта. Он ходит от пары к паре, при необходимости оказывает помощь ученикам, следит за тем, чтобы ученики общались на иностранном языке, выявляет наиболее типичные ошибки, чтобы потом проработать их со всем классом.

Упражнения в парах кажутся учащимся интереснее, потому что при такой форме работы соблюдается естественное условие коммуникации. В естественной ситуации общения партнеру по речевому акту не сообщается информация или сведения, которые ему уже знакомы. слушающий наиболее заинтересован и внимателен, когда впервые получает информацию. Зачем стараться понять на слух, если можно просто посмотреть на картинку? Когда ученик слушает один и тот же рассказ несколько раз, ему становится неинтересно, он перестает работать, становится неактивным. В этом смысле учитель является самым «плохим», «неинтересным», невнимательным собеседником, так как, задавая вопрос, он уже знает ответ.

В режиме парной работы взаимодействуют несколько видов мотивации. В первую очередь, это коммуникативная мотивация. Она побуждает к немедленному включению языкового материала в речь. Перед учащимся возникает конкретная речемыслительная задача, для решения которой он должен использовать определенные языковые средства и выбрать стратегию речевого поведения.

При выполнении упражнений в режиме «ученик-ученик» имеет место мотивация, порожденная осознанием учащимися достигнутого успеха в овладении иностранным языком, которое, в свою очередь, является хорошим стимулом для изучения иностранного языка.

Дух соревнования, присущий парной работе, стимулирует учащихся к активной деятельности. Ученики, которые допускают частые ошибки в работе, не укладываются в общий ритм, остаются недовольными собой и к следующему уроку стремятся ликвидировать пробелы в своих знаниях.

Функции учителя, осуществляемые контролирующим учеником, невольно налагают определенные обязанности на учащегося, заставляя его стать серьезнее, принципиальнее, самостоятельнее. Для ученика-исполнителя определенный интерес представляет и то, что он получает задания и замечания от товарища, а не от учителя. Это тоже является своего рода стимулом, повышает интерес учащихся к работе.

Выполнение упражнений в парной работе способствует выработке навыков самостоятельной работы. Они формируются в процессе усвоения новых приемов работы, переключения с одного вида деятельности на другой, а также в процессе взаимного контроля учащихся. Навыки самостоятельной работы формируются как в процессе осуществления исполнительских функций, так и контролирующих. Однако деятельность учеников, выполняющих контролирующую функцию, является как бы более самостоятельной, а в ряде случаев - творческой. Ученики часто не ограничиваются формальным подходом к функции контролера. Они стараются исправить произношение партнера, предложить ему другой вариант ответа.

Функции учителя кардинально меняются при этом виде работы и сводятся к следующим действиям: объяснение целей предстоящей работы; комплектование пар; раздача заданий; контроль за ходом парной работы; попеременное участие в работе пар, но

без навязывания своей точки зрения, побуждая учеников к активному поиску; после выполнения задания учитель делает выводы, обращая внимание на типичные ошибки; дает оценку учащимся.

Работа в маленьких группах во всех дисциплинах и, в особенности, в языковых классах благоприятствует обучению через общение в более свободной и непринужденной обстановке, которая побуждает к личному участию; такая форма работы в большей степени соответствует принципу индивидуального подхода. «Маленькая группа из двух и более человек лучше, чем какая-либо другая форма организации работы в классе, создает атмосферу естественного разговора. Это наиболее полноценная и комфортная форма работы для учащихся и самая гибкая и вариативная из тех, которые имеются в арсенале учителя» [2].

Однако это не означает, что любая коммуникативная деятельность в классе должна организовываться в группах или в парах. Такая форма работы является лишь элементом личностно-ориентированного подхода, но элементом очень важным, а потому широко используемым. В действительности учащиеся развивают коммуникативные компетенции и приобретают языковые навыки, не только выполняя целенаправленную коммуникативную задачу.

Работа в малых группах уже давно стала привычной в педагогической практике. Тем не менее, существуют «островки сопротивления», и в некоторых случаях страх, который она вызывает, может стать психологическим препятствием к введению инноваций. Поэтому представляется необходимым перечислить некоторые трудности, связанные с этой формой работы, и предложить возможные решения этих проблем.

Прежде всего - это проблемы организации:

- значительное количество учеников в классе и, как следствие, страх беспорядка;
- не всякая аудитория приспособлена к данной работе: в слишком маленькой аудитории невозможно изолировать группы друг от друга;
- в классе становится очень шумно, что вызывает проблемы с дисциплиной и мешает соседним классам;
- работа в группах требует длительной подготовки: организация и выполнение одного задания может занимать целое занятие и не кончиться со звонком;
- изготовление необходимых дидактических материалов для

урока может оказаться невозможным из-за большой нагрузки учителя или из-за его незнания, как их сделать;

- так как дидактические материалы (схемы, опоры, карточки для ролевых игр и др.) используются в нескольких классах, они часто теряются, и их надо восстанавливать, что приводит к дополнительной затрате времени;

- невозможно контролировать все группы таким образом, чтобы все ошибки были исправлены.

Также возникают проблемы, связанные с учащимися:

- если учащиеся привыкли к тому, что учитель занимает ведущую позицию на уроке, они могут быть дезориентированы необходимостью совместной работы (работы с одноклассниками);

- учащиеся считают глупым выполнять задание на изучаемом языке, тем более что сам учитель редко говорит на нем в классе;

- ученики недостаточно хорошо знают изучаемый язык для выполнения задания (или, по крайней мере, они так считают), что влечет за собой прекращение коммуникации и преобладание использования родного языка;

- некоторые ученики не уверены в себе или смущаются, когда их просят говорить перед аудиторией (перед другими);

- они не имеют четкого представления о том, что от них требуется (что они должны сделать);

- некоторые учащиеся пользуются этим и отвлекаются от работы;

- некоторые ученики, закончив выполнение задания раньше других, скучают на уроке или, напротив, проявляют повышенную активность.

Вышеперечисленные проблемы можно решить. Можно организовать работу в классе так, чтобы она способствовала различным типам взаимодействия, избегая при этом возможных подводных камней путем тщательного планирования. Нижеследующие предложения основаны на здравом смысле и преподавательском опыте [3].

Что можно сделать с организацией класса?

Если мебель в аудитории можно передвинуть, то

- можно сдвинуть столы, чтобы получить большие квадратные или прямоугольные поверхности;

- для более многочисленных групп можно расположить мебель по кругу, эллипсу или в форме подковы. Стулья можно пере-

давать над уже расставленными столами и расставлять их внутри получившейся фигуры. Для выполнения письменных заданий их нужно всего лишь повернуть к столам - учащиеся могут заполнить квадрат внутри круга, нежели чем замыкать этот последний, рассяживаясь по кругу.

Технология парной работы требует учета следующих моментов.

Одним из самых важных условий эффективной организации парной работы является правильное, продуманное **комплектование пар**. Решение обучающих и воспитательных задач лучше всего осуществляется в гетерогенных группах. Сильный ученик поведет за собой более слабого партнера. Также надо учитывать и характер межличностных отношений учащихся. Интерес к партнеру направит внимание учеников на выполнение задания.

Можно предложить технологию организации учащихся в группы со смешанным составом.

Класс, состоящий из 25 учеников, делится на 5 равных по численности групп, при этом каждому ученику в группе присваивается буквенное обозначение: А, В, С, D или Е. Когда первые группы завершают выполнение задания, формируются новые группы за счет объединения учащихся, отмеченных одинаковыми буквами, например, группа учащихся А, группа учащихся В и т.д. Каждый ученик рассказывает о результатах, достигнутых группой, к которой он прежде принадлежал, – таким образом, вновь происходит обмен информацией. Эта система предполагает, что наиболее застенчивые (робкие) ученики, по меньшей мере, внимательно слушают и делают записи, чтобы потом передать информацию о сделанном первой группой второй группе [5].

Эта технология применяется при обучении аудированию или чтению. Так называемое чтение-головоломка подразумевает, что первая группа работает над текстами, в которых содержится только часть информации, необходимая для выполнения задания. Затем члены этой первой группы перераспределяются, чтобы сформировать новые группы, каждая из которых содержит как минимум по одному из членов предыдущих групп. Совместное обсуждение разрозненной информации позволяет решить поставленную задачу.

Схема организации аудирования - «головоломки». 1. Ученики делятся на три группы. Каждая группа слушает отличную от других аудиозапись. 2. Учащиеся образуют новые группы. Каждая группа включает как минимум по одному члену из групп А, В и С.

3. Весь класс обсуждает решение, предлагаемое каждой группой. 4. Весь класс слушает все три аудиозаписи и, в случае необходимости, упражнения к ним, чтобы прояснить наиболее трудные моменты.

Существуют некоторые приемы для создания случайных групп или пар.

Неплохо, если учащиеся сами выбирают группы или пары для работы в классе. Тем не менее, также полезно время от времени формировать разовые группы. Для этого имеются апробированные приемы, в основе которых лежат следующие принципы:

- один и тот же месяц рождения/знак зодиака;
- любимый цвет/поп-группа;
- одинаковый размер/цвет обуви;
- распределение карточек, которые должны составить пару или группу, например:

- персоналии: Наполеон/Бонапарт, Мария/Кюри и т.д.;
- устойчивые выражения: Счастливого/ пути, С днем/ рождения и т.д.;

- ассоциации: судья/свисток (для пары), плотник/шофер такси/секретарь/преподаватель (для группы);

- парный диалог: Который час?/8.15; Ты хочешь поиграть в теннис?/Нет, спасибо, я устал и т.д.

- числа: пронумерованные карточки раздаются произвольно, и учащийся объявляет пары, которые будут работать вместе, например, 1 и 4, 2 и 6 и т. д. Вариант: в случае, когда каждая карточка существует в двух или нескольких экземплярах, те, кто имеет карточку с одинаковым номером, работают вместе. Можно также использовать карточки с изображением часов: те, у кого одинаковое время на карточке, образуют пары или группы;

- картинки: раздается серия различных картинок, каждая из которых существует в двух экземплярах. Каждый ученик получает свою карточку. Не показывая ее другим, он ходит по классу и задает вопросы, чтобы найти того, у кого есть такая же. На карточках могут быть изображения людей, предметов, мест и событий, к которым надо найти пару;

- тексты: половине класса выдаются комиксы, в которых нет реплик. Вторая половина получает недостающие тексты. Перемещаясь по классу, учащиеся расспрашивают друг друга, чтобы найти партнера.

Эта деятельность, предваряющая работу в парах, должна быть ограничена во времени. Чтобы ускорить процесс нахождения пары в классе из 30 человек, раздают только 5 пар одинаковых карточек, к тому же, карточки можно сделать разноцветными, чтобы уменьшить количество учащихся, среди которых искать своего партнера.

Итак, парная форма работы способствует тому, что у учащихся развивается творческая активность, формируется самостоятельное мышление.

Работа в режиме «ученик – ученик» воспитывает у школьников самостоятельность, умение переноситься в новую обстановку, перевоплощаться. Учащиеся становятся уверенными в своих силах, ответственными за порученную работу, умеют вовремя прийти на помощь товарищу.

Творческие виды заданий начинают превалировать над тренировочными, процесс изучения иностранного языка приближается к реальному процессу общения, протекает в живой, естественной обстановке, лишенной надуманных ситуаций.

Таким образом, использование интерактивных форм работы на уроке иностранного языка способствует интенсификации учебного процесса, так как изменяется характер деятельности учащихся, у которых появляется возможность совместной учебной работы, возможность сопоставить способы своих действий со способами действий своих товарищей, оценить себя с позиции другого участника деятельности, согласовать свою работу с работой других.

Однако работа в парах или группах не дает гарантию, что будут сформированы навыки и умения, но сам стиль интерактивного взаимодействия, атмосфера сотрудничества и качество предлагаемых заданий благоприятствуют развитию коммуникативных умений, направлены на усиление роли активности учащихся, что является одним из принципов, на котором базируется технология интенсификации учебного процесса.

Библиографический список

- 1 Allwright, R.L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning // Applied Linguistics, 1984, № 5/2. – P. 156-171
- 2 Brumfit, C. Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press, 1984. – P. 78
- 3 Paine, M. Groupwork: Guidelines for Success and Willis, J.

Chaos or Control in the Communicative Classroom? // Practical English Teaching, 4/1, September, 1983. – P. 28-34.

4 Abbs, B. and Freebairn, J. Building Strategies, Teacher's Book, Longman, 1979.

5. Sheils Joe. La communication dans la classe de langue. Les edition du Conseil de l'Europe, 1993.

УДК 37.013

Д.В. Майстров

Использование методов кинезитерапии в формировании здорового образа жизнедеятельности подростков

За последние годы в России наметилась тенденция к ухудшению здоровья детей младшего и подросткового возраста. В общем числе заболеваний костно-мышечной системы занимают значительное место и составляют от 18-20% в начальной школе, до 45-50% у подростков старших классов (1, с. 5).

Научно-технический прогресс изменяет условия и характер трудовой деятельности, предъявляя повышенные требования к физиологическим и психологическим функциям человека. Активный компонент жизни детей и подростков постоянно снижается, подростки сидят у компьютеров, телевизоров, перегружены учебной программой. Создаётся доминирование статических форм деятельности. По последним исследованиям, двигательная активность школьников на 40% ниже возрастных норм, а так как в подростковый период происходит становление основных функций организма, то такой фактор, как гипокинезия, приводит к дефектам развития органов и систем, способствует развитию хронических заболеваний и является опасным производственным фактором (1, с.6).

Такой фактор, как гипокинезия (недостаток движения), приводит к дегенеративно-дистрофическим заболеваниям опорно-двигательного аппарата, в том числе, к недостаточной минерализации костей и остеопорозу уже в детском возрасте.

Снижаются общие защитные силы организма, что выражается в повышенной утомляемости, нарушении сна, снижении возможности поддерживать высокую умственную и физическую работоспособность (1, с. 6).

© Д.В. Майстров, 2013

Ослабленных детей с подобными отклонениями освобождают от уроков физической культуры, тем самым дополнительно снижая их физическую активность, недооценивая значимость развития мышечной ткани при данной патологии, а для нормального формирования физиологических функций необходима двигательная активность, соответствующая возрастным потребностям в движениях (1, с. 6).

Как ни парадоксально, но избавиться от боли в спине, шее мешают разного рода страхи, воспитанные в человеке медицинской пропагандой. Называются они бытовыми, так как не лежат в области психиатрии, поэтому не относятся к фобиям. К наиболее часто встречающимся страхам относятся страх боли, страх нагрузки, страх холодной воды.

Бытовые страхи – это страхи поведенческие, воспитанные окружением – родителями, медицинской пропагандой. А если точнее – обывателями, не знающими причин происхождения боли. Что самое интересное, преодолев эти страхи, становишься свободным от таблеток, что порой требует несколько секунд волевого усилия, в то время как нежелание преодолеть их длится порой всю жизнь (6, с. 64-65).

В данной работе мы попытались рассказать о способе профилактики и лечения боли в спине, опираясь **на метод С.М. Бубновского (киннентерапия)**, – лечение правильным движением с применением специальных лечебно-реабилитационных тренажёров.

Откуда берётся боль? Боль – это уже реакция на воспаление мягких тканей (мышц). Воспаление – нарушение микроциркуляции (проходимости) мягких тканей (мышц), возникающее в результате их гипотрофии, то есть ослабления.

Организм человека устроен таким образом, что в случае воздействия на него внешнего холода он начинает согреваться благодаря интенсивному движению крови по венам. Но у людей со слабыми мышцами венозная сеть недостаточно развита, поэтому при необходимости прогнать через сосуды большой объём крови просто-напросто не хватает сосудов. И нужное для согревания количество крови не проходит сквозь мышцу, но поступает в неё. В этом месте начинается застой кровотока. Физиологи называют эту стадию воспаления – экссудацией. Боль в мышцах сигнализирует о том, что они нездоровы, «сжаты», поэтому необходимо их «растя-

нуть», расслабить, а сделать это можно с помощью правильного движения.

Если понять, почему появляется боль, то преодолеть страх перед болью будет значительно проще, хотя придётся выполнить ряд упражнений (6, с. 71).

Комплекс обезболивающих упражнений

1. Подъём таза. Исходное положение – лёжа на спине, ноги согнуты в коленных суставах, пятки на полу, руки вдоль тела. На выдохе оторвать таз как можно выше и также на выдохе вернуться в исходное положение. Перерыв между движениями: 1-2 секунды. Количество повторений: 10-30 раз.

2. Расслабление спины на коленях («кошка»). Исходное положение – упор на колени и ладони. На выдохе плавно прогнуть спину вверх. Вернуться в исходное положение. На выдохе плавно прогнуть спину вниз. Вернуться в исходное положение. Количество повторений: 20 раз.

3. Отжимания с прокачкой. Исходное положение – стоя на коленях и прямых руках. Сгибая руки в локтевых суставах, опустить туловище на пол, на выдохе. На выдохе выпрямить руки (отжаться) и опустить таз на пятки, растягивая мышцы спины. Количество повторений: 5-6 раз.

4. Растягивающий шаг. Исходное положение - стоя на коленях и прямых руках. Сесть на левую ногу и одновременно вытянуть правую ногу назад, левую руку тянуть вперёд, опуститься ниже. При передвижении: правая рука, левая нога – попеременно. Стараться увеличить ширину каждого последующего шага, исключить резкие движения. Количество повторений: 20 раз.

5. Втягивание живота (пресс). Исходное положение – лёжа на спине, ноги согнуты в коленных суставах, пятки на полу, руки за головой. Прижать подбородок к груди, на выдохе сгибать туловище, стараясь оторвать лопатки от пола, движение локтей к коленям. Количество повторений неограниченно – выполнять до ощущения жжения в мышцах брюшного пресса.

При острых болях в спине в упражнениях №1, №5 используется холодовой компресс (не более 5 минут) под спину. Холод – естественное обезболивающее средство.

Все эти упражнения можно и нужно использовать в ежедневной утренней зарядке, после спортивных занятий и тренировок.

Для учеников в течение учебного дня подойдёт следующая программа простейших упражнений от боли в спине:

1) отжимания от стула + верхний пресс + приседания на ногах (1-3 подхода по 10 раз).

2) подтягивания в висе на перекладине + отжимания от пола + нижний пресс в висе на перекладине (1-3 подхода по 10 раз).

2. Что такое правильное движение?

Это правильная техника его выполнения и постановка правильного диафрагмального дыхания, то есть выдоха при максимальном напряжении.

Выдох, производимый во время максимального напряжения, способствует релаксации большинства мышечных групп и возможности выполнить само движение, которое часто кажется не выполнимым до тех пор, пока пациент не освоит правил выдоха при максимальной нагрузке.

Ученик видит, что без выдоха он, например, наклон вперёд сделать не может, а после освоения правильного выдоха практически любое движение становится возможным, пусть и не с полной амплитудой (6, с. 72).

Как преодолеть страх перед движением? Сами по себе упражнения не помогут, если они не сочетаются с единой системой определённых нагрузок, правильным питанием, дыханием, положительным психологическим настроением.

Боль – это край терпения мышц. Сначала дискомфорт, покалывание, заклинивание и прочее, на что, как правило, редко кто обращает внимание. Это уже потом – люмбаго (прострел), анталгический сколиоз (скручивание позвоночника) и обездвижение.

У каждого человека индивидуальная природа болезни! Соответственно, и лечение строится на основе учёта индивидуальных особенностей каждого пациента, сопутствующих заболеваний, конституции, веса тела и мышечной константы. Лечить всех диклофенаком или вольтареном, вытяжением или корсетом – примитивный путь, непродуктивный и опасный для здоровья! (6, с. 80).

Это трудный путь, но надёжный! С помощью кинезитерапии люди не накачивают мышцы, а восстанавливают микроциркуляцию в мышцах, то есть их капиллярную систему!

Каждый должен сделать выбор – лечиться до самоуничтожения (с помощью лекарств) или восстанавливать своё здоровье с помощью естественного правильного движения (кинезитерапия).

3. Страх холодной воды?

Криотерапия, или воздействие холодом, применяется в разгар боли для снятия её, а не для лечения, как думают многие! Резкое воздействие холодной воды снимает отёк и воспаление, улучшает микроциркуляцию тканей и тем самым способствует достижению лечебного эффекта. Но когда мы говорим об эффекте холодной воды в качестве обезболивания, люди начинают дрожать, ещё не попробовав эту процедуру. Надо убрать этот страх!

Себастьян Кнейп (основоположник лечения холодowymi процедурами, 1821-1897) пишет: «Только тот может принять холодную ванну с вернейшим результатом, кто умеет пользоваться ею в простейшей и невиннейшей форме». Большинство людей боятся холодной воды и считают приём ледяного душа в городской квартире, когда там отключают горячую воду, подвигом. К сожалению, многие в городе даже умываются тёплой водой, тем самым обкрадывают себя, теряя красоту и эластичность кожи, утренний заряд здоровья и уверенность в себе. Недаром Кнейп говорит об умении пользоваться холодной водой. Да и при криопроцедурах обязательно нужен опытный помощник. Лучше, чтобы это был врач. Дело в том, что нужно уметь справляться с эйфорией, то есть с повышенной радостью и чрезмерной уверенностью в себе на начальном этапе воздействия холодом.

Эйфория наступает обязательно после первых холодных ванн. Не видя ничего в том дурного, люди часто усилием воли выдерживают в холодной воде «рекордное время» и...срываются. Не надо рекордов. Нужно понять, что вода не причинит вреда, если с ней дружить. И 5 секунд вполне достаточно.

В помощь боязливым предлагается некоторые варианты самонастрой на криованну. Первое время самонастрой обязателен перед каждым сеансом закаливания. Например: «Вода – мой друг, я как вода! Вода меня вылечит! Вода – мой врач!»

Главное при этом – искренность и убежденность в правоте этих слов. Не рекомендуется утром принимать контрастных процедур, так как они расслабляют организм и не дают заряда на весь день. Минимальное количество выливаемой на голову воды – ведро (по Порфирию Иванову, народному целителю). Ведро – это универсальная доза воды для русского человека. Но здесь есть и свой минус. Человек с болями в спине просто не может поднять ведро. Дети, как правило, не любят процедуры обливания из ведра,

предпочитая душ или ванну. Страшен сам момент поднятия и выливания его на голову. Но на свежем воздухе, в деревне, стоя на земле босыми ногами – это прекрасная процедура. В городе, выходя во двор с ведром воды, рискуешь выглядеть странно. Принимать ванну с холодной водой для усиления эффекта рекомендуется ещё и вечером, в тот момент, когда вы пришли усталыми, дел ещё много, а сил нет. Холодная ванна снимает усталость, и вы получите новый заряд энергии (6; с.89-90).

Это интересно и полезно знать

Гистологи, специалисты, изучающие клетку, заметили, что у детей, ведущих пассивный образ жизни, липидные (жировые) полосы и атеросклеротические бляшки наблюдаются уже в возрасте 11-15 лет (4%). К 36-40 годам у людей, ведущих такой же образ жизни, отмечаются уже системные атеросклеротические поражения сосудов. К 52 годам к атеросклеротическим бляшкам добавляются локальные значительные сужения сосудов одной из главных венечных артерий сердца. **66% таких пациентов умирают от инфаркта.**

Вывод: восстановление и укрепление телесного здоровья формирует оптимистическое отношение к жизни, к себе и окружающим, воспитывает упорство, трудолюбие, самодисциплину и другие важные качества и черты характера (1, с. 7). **Правильное движение лечит, неправильное калечит.** Современному ученику не хватает правильно организованной двигательной активности, силы мышц, отсюда возникают боли в спине, искривление осанки. Для профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата школьникам необходимо придерживаться основных принципов современной кинезитерапии по методу С.М.Бубновского. Естественное лечение подразумевает умение жить по законам природы, ведь человек часть природы. Это умение общаться с Солнцем, землёй, водой, воздухом, энергией, космосом. Это – первое. И второе – основополагающий принцип естественного лечения гласит: «Лекарств вне организма человека нет, а те лекарства, которые есть в организме, включаются только в случае оптимальных условий». Об этом очень много говорили такие авторы, как И.П.Павлов, П.А.Анохин, К.Джеффри, Г.Шелтон. Исцеление больного есть естественное явление, которое происходит автоматически, когда создаются благоприятные условия. Кинезитерапия как раз и создаёт такие благоприятные (естественные) условия существования сус-

тавам, связкам, мышцам, восполняя дефицит вращений и напряжений, возникающий у человека в условиях города.

Библиографический список

1. Адаптивная физкультура с основами кинезитерапии. Основные положения программы [Текст] / под ред. С.М. Бубновского, авт.-сост. С.Г. Лукьянычев.- Изд. 2-е доп. - М., 2008. - 96 с.
2. Бубновский, С.М. 10-я международная конференция специалистов по кинезитерапии. Лучшие материалы центров, работающих по методу С.М. Бубновского [Текст]. – М., 2010. - 140 с.
3. Бубновский, С.М. Головные боли, или зачем человеку плечи [Текст]? - М.: Эксмо, 2011. - 192 с.
4. Бубновский, С.М. Жизнь после травмы, или Код здоровья [Текст]. - М.: Эксмо, 2012. - 192 с.
5. Бубновский, С.М. Остеохондроз - не приговор! [Текст] - М.: Эксмо, 2012. - 192 с.
6. Бубновский, С.М. Грыжа позвоночника - не приговор! [Текст]. - М.: Эксмо, 2012. - 192 с.
7. Бубновский, С. М. Правда о тазобедренном суставе: Жизнь без боли [Текст]. - М.: Эксмо, 2012. - 192 с.

УДК 37.013

А. В. Пешкова

Кадетские классы как этап эволюции к государственному образовательному стандарту

Настоящий момент развития производства характеризуется переходом от индустриального общества к информационному, объединением экономик различных стран, дальнейшим укрупнением производства при общемировом разделении труда. Растут требования к квалификации работников, к их способности перучиваться. Появляется множество новых специальностей, даже направлений деятельности, о которых никто не подозревал лет двадцать назад. Этого не могут не заметить и властные структуры, соответственно изменяются требования к школе и к ее выпускникам, изложенные в новом ФГОС, который предусматривает требования не только к структуре основных образовательных программ,

к результатам их освоения, но и к условиям их реализации, обеспечивающим необходимое личностное и профессиональное развитие обучающихся. В стандарте заложены требования не только к предметным знаниям, умениям и навыкам, но и к метапредметным, а также к личностным универсальным учебным действиям, понятия, которые вводит именно ФГОС. Но любые коренные изменения, в том числе и в образовании, происходят только после того, как в недрах предыдущей концепции появляются зачатки нового, успешно приживающегося и соответствующего требованиям времени и социальному заказу.

Под научным руководством Владислава Борисовича Успенского мы изучали социальную и профессиональную ориентацию учащихся кадетских классов в общеобразовательной школе. В то время как суворовские закрытые учебные заведения существовали со времен Великой Отечественной войны, а кадетские — еще с Петровских времен и наработали огромный опыт, кадетские классы в обычной школе были достаточно новым явлением. С преподаванием основных предметов не возникало вопросов, и можно было взять за основу учебный план кадетских корпусов, однако необходимо было понять, как подготовить учащихся к стрельбам, к строевой подготовке, к профильным предметам, как организовать профессиональные пробы, как сделать так, чтобы учащийся примерил на себя роль военного. Но так как существовал социальный заказ, данную задачу необходимо было решать. Единственным возможным выходом была целенаправленная работа с учащимися и во второй половине дня, работа гораздо более серьезная, чем общепринятая на тот момент практика кружковой деятельности.

Обучение в кадетских классах фактически было профильным с самого начала, еще до того, как это понятие было определено в стандарте. Не составило труда впоследствии поставить кадетским классам в соответствие военно-спортивный профиль, введенный стандартом 2004 года. Кроме обязательных дисциплин вводились факультативные специальные курсы по профильным дисциплинам, а также по дисциплинам военной подготовки. Удачным вариантом разрешения стоявшей перед нами задачи воспитания и образования кадетов была интеграция основного и дополнительного образования. Через заключение договоров с учреждениями дополнительного образования стало возможно ввести дополнительные занятия по физической культуре, строевой подготовке, истории Вооруженных

сил, электронике и электротехнике, информатике, стрельбе.

Так как сейчас именно профильные классы занимаются целенаправленной подготовкой учащихся в высшие учебные заведения, то можно считать, что первым шагом на этом пути была именно работа военно-учебных заведений, а впоследствии — кадетских классов. Занятия по некоторым дисциплинам вели военные специалисты. Для того, чтобы они были успешными, стало необходимым иметь соответствующую материально-техническую базу — спортивный зал, тир, специальную площадку для строевой подготовки. Для занятий по электротехнике использовалась база УПК. И хотя на тот момент времени еще не существовало государственных стандартов по оснащению кабинетов, а на покупку оборудования для кабинетов физики, химии и математики были выделены деньги, которых хватило лишь на несколько больших линеек, мы видим, что необходимость хорошей материальной базы заявляла о себе уже достаточно отчетливо. Не случайно в новом образовательном стандарте прописан стандарт материальной базы, которая должна существовать в школе. И не случайно в новых стандартах встал вопрос о внеурочной деятельности — уже в кадетских классах обучающиеся были заняты во второй половине дня, что позволило повысить уровень обученности в кадетских классах по профильным предметам. Это не только обеспечивает хорошую подготовку, но и отвлекает ребят от безделья, позволяет им заняться любимым делом под руководством специалистов, обеспечивает профессиональную ориентацию, а также и безопасность учащихся, которые большую часть дня находятся в школе под присмотром педагогов.

Еще одна проблема, которая решается сейчас при введении ФГОС и решение которой может подсказать опыт работы кадетских классов — патриотическое воспитание учащихся. Оно позволяет решать проблемы личностных результатов обучения, которые определяет новый ФГОС. У кадетов оно происходило через урочную деятельность путем подбора специальных профильных тематических заданий, использование межпредметных связей, внеурочную деятельность (например, через специальный курс «История военного дела»), традиционные школьные мероприятия («Посвящение в кадеты», «День кадета», встречи с родителями учащихся, которые часто являются кадровыми военными, выходы в воинскую часть, спортивные и военные соревнования, викторины и

конкурсы тематической направленности). Подобного рода деятельность, упорядоченная и заранее спланированная, предусмотрена и вступающими в силу ФГОСами. Именно патриотическое воспитание имеет ключевое значение в воспитании учащихся, и именно работа с кадетскими классами сохранила для нас методы патриотического воспитания учащихся, которые частично были утрачены в последние годы.

Таким образом, мы видим, что многие требования ФГОС являются фактически социальным заказом общества, они возникли как результат последовательного развития педагогической науки. Многие положения ФГОС отработывались еще в кадетских классах и прошли требования временем. А Владислав Борисович Успенский предвосхитил развитие педагогической науки, и в его работах, и в работах, сделанных под его руководством, мы можем найти ответы на вопросы, которые сейчас встают перед нашим образованием.

УДК 378

Н.С. Росшина, А.С. Росшина

Формирование личной идентичности как социальная и педагогическая проблема

Огромную обеспокоенность в настоящее время вызывает проблема осознания человеком окружающего мира и себя, своего положения по отношению к каждому из его элементов, истории развития, системе ценностей и традиций. Личная идентификация обеспечивает не только характеристику полноты человеческих возможностей, но и совокупность его обязанностей, связанных с имеющимися правами и ответственностью за них.

Понятие «идентификация», являющееся основополагающим в сферах правового, экономического характера, широко используется в социологии, политике, педагогике, поскольку позволяет масштабно определить позицию (внутреннюю и внешнюю) человека, обеспечивающую его настоящее и будущее [8].

Идентификация - процесс установления тождества объекта или личности по совокупности общих и частных признаков, осуществляемый с целью решения вопроса о том, является ли данный

объект искомым [8]. Таким образом, можно установить принадлежность человека к семье, нации, государству и т.д.

Возможность отождествления в ряде случаев обуславливается природой материальных объектов; с одной стороны - в силу относительной устойчивости и неизменности, а с другой – с учетом способности их выявлять свои признаки в других объектах, а также определения наличия элементов индивидуальных характеристик объекта в условиях заданного перечня признаков.

Сложнее выявлять тождественность представлений о ценностном ряде и его ранжировании, системы взглядов на окружающий мир, традиции, историю развития нации, общества и т.д., что в совокупности позволяет сохранять как личности, так и народу устойчивость и обеспечивать поступательное развитие.

Система образования, обучения, даже в случае отсутствия акцента на процесс воспитания, является неким транслятором, обеспечивающим ту или иную идентификацию у тех, кто пришел получать сугубые знания, умения, навыки, а в результате - компетенции. Педагоги приобщают обучающихся не только к учебной информации, но и к совокупности взглядов идентификационного и аутентификационного характера. Они обеспечивают нематериальные характеристики процесса расширенного воспроизводства.

Существующая практика образования человека в нашей стране очень образно охарактеризована профессором, действительным членом РАЕН игуменом Георгием (Шестуном). Он пишет: «На сегодняшний день очевидно, что вся система образования постепенно приобретает профессиональную направленность... Изучение основ широкого спектра наук заменяется получением информации из различных областей знаний и жизненных сфер, практикуется создание специализированных школ и профильных классов, воспитание ориентирует молодых людей на карьерный рост, заменивший личностный рост...Рассматривается вопрос о более узкой специализации выпускников вузов, меньше внимания уделяется общеобразовательной подготовке. Целью обучения является возможность включения специалистов в экономику современного цивилизованного мира, что определяет ориентацию на *западные либеральные ценности*, способствует сохранению рационалистического и материалистического мировоззрения» [3, с. 573]. По его мнению, современное образование становится безличным, и в этих условиях цель и смысл человеческой жизни низводятся до

полезности человека в определенной экономической или политической системе. Это приводит к конкретным педагогическим целям, среди которых определяющими являются социальная адаптация и профессионализация, что снижает значимость универсальной, общеобразовательной подготовки и духовно-нравственного воспитания [3, с. 573]. Именно поэтому образование, обучение в нашей стране теряет свои позиции – фундаментальность, основательность подготовки заменяется стремлением соответствовать спросу рынка.

Широкие возможности масштабных идентификационных характеристик уникальнейшего существа – человека - не находят у него в душе основы. Он пытается определить себя по отношению к окружающему миру с точки зрения личной выгоды, а потому обосновывается, как было сказано выше, необходимостью полезности на рынке труда, в определенной экономической и политической системе.

Человек зачастую не осознает полноты связей с окружающим миром и его составляющими. Самоосознание человека как уникальной личности не всегда дополняется пониманием тождественности его всему человечеству, народу, стране, семье, профессиональному сообществу.

Людвиг Витгенштейн считал, что целью размышлений является логическое прояснение мыслей, которое состоит из разъяснений и сводится к выяснению основных неясных положений [9]. Одно из положений, требующих логического толкования и прояснения, - какими должны быть в современных условиях идентификационные характеристики личности?

Расслоение общества по уровню доходов создает реальные проблемы в социальной сфере. Единое мировоззрение, обеспечивающее народ страны идентификационным потенциалом, традиционное для страны, сохранилось лишь в размытом, нечетком состоянии. Идентичность (от англ. Identity букв. тождество) как свойство человека в сжатом виде выражать для него то, *как он представляет* себе свою принадлежность к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям, отождествление себя с тем или иным человеком как воплощением присущих этим группам или общностям свойств [1, 2, 4], должна быть предметом значимым, обсуждаемым в условиях современно-

го образовательного процесса. К сожалению, мировоззрение, оценка себя, своего положения, долга, ответственности у обучающихся в огромной степени формируются СМИ, социальными сетями, кинопродукцией, поставляемой из-за рубежей страны.

Человек, чье мировосприятие зависит от представлений, навязываемых СМИ, определяющих в настоящее время человека только как часть консьюмерата, совокупности потребителей, не всегда осознает через призму своего положения себя как члена сообщества, гражданина страны, представителя профессии и т.д. Изменение системы образования, опирающееся на либеральные ценности, было непродуктивно, поскольку заимствование не основывалось на социальной среде, традициях общества, значимой для народа системе ценностей.

Опыт показывает, что предложение студентам как очной, так и заочной формы обучения идентифицировать себя вызывает в самом начале (почти у всех) огромное замешательство, а затем - стремление описать достаточно полно и подробно свой характер. Характеристика масштабного мировосприятия с оценкой своего места без педагогической поддержки затруднена. Практически никто не формулирует свое статусное положение по отношению к государству, стране, Отечеству, окружающим. Ценностный ряд соотносится с перечнем позиций, прямо относящимся к личному благосостоянию. Отождествления себя с педагогическим сообществом в качестве будущего профессионала выявить не удалось. Дистанцированность человека от сложно воспринимаемого внешнего пространства, его сориентированность на себя, безусловно, приоритетное положение личных проблем (по отношению к социуму, окружающим и т.д.) в быту ощущается и без специальных опросов. В силу фетишизации высшего образования, отсутствия ответственности за выбор места учебы будущее человека не всегда соотносится с осознанным профессиональным выбором. Это также затрудняет личное самоопределение и позиционирование.

Использование на обучение целевых бюджетных ресурсов в силу этого становится необоснованным, целевая подготовка педагогическим коллективом высшего учебного заведения этого студента или студентки зачастую напрасной, идентификационный образ - нарушенным.

Ориентация на будущую педагогическую деятельность может возникать на основе глубинных мотиваций, содержания внут-

ренного потенциала, сокрытого от внешних глаз, может целенаправленно формироваться родителями, педагогами и даже самим человеком, избирающим профессию. Именно эта ориентация помогает уже во время учебы идентифицировать себя с позиции будущей деятельности и аккумулировать усилия по обеспечению успешности.

Педагогом, уделявшим огромное внимание проблемам становления личности педагога, процессам начальной профессиональной идентификации, был Владислав Борисович Успенский [5]. Совпадение внутренней мотивации и внешнего влияния, ориентирующего на избрание одной из самых трудных профессиональных дорог - стези педагога, поскольку работа может на протяжении многих лет поддерживаться лишь радостью реализации внутреннего потенциала, обеспечивает поступательное движение, творческий поиск и способность переживать трудности на этом пути.

В. Б. Успенский полагал необходимым выявлять позитивную личностную ориентацию на педагогический труд уже при поступлении юношей и девушек в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и поэтому проводил целевые собеседования с абитуриентами на протяжении многих лет. Он пристально вглядывался в них, пытаясь выявить искры призвания, позволяющего претерпевать трудности тернистого пути педагогических побед и неудач; огоньки стремления приносить пользу, «сеять разумное, доброе, вечное». Сам он обладал этим сполна и считал необходимым уловить потенциальные возможности подобного рода у стремящихся «в учителя».

Дополняя внешнее воздействие, каждый человек принимает участие в формировании своей идентичности (то есть самоидентичности, самоидентичности). Процесс установления человеком своей идентичности протекает иногда как бы «сам собой», однако возможность его сознательного отношения к происходящему требует от него и самостоятельных усилий при формировании им своего «Я» на этой основе.

Нравственная идентичность обеспечивается наличием определенных качеств характера, которые человек не только формирует в себе, но и поддерживает в активном состоянии.

Владислав Борисович был педагогом, ярко проявляющим свою профессиональную идентичность. Она была для него и средством и формой самореализации, с этой сферой соотносились его важнейшие потребности и интересы. Любящий отец, он часть сво-

его тепла переносил и на тех, с кем помногу лет работал в качестве педагога, научного руководителя, консультанта, оппонента, начальника.

Очень значимой чертой профессионала является ответственность, способность человека сосредоточенно, взвешенно, непременно тщательно определять вариант реализации задуманного, рассудительно воспринимать разновариантные результаты, мотивированно выявлять и объяснять нереализованное, улучшать, при возможности, даже успешное. Это приходит к человеку и становится возможным в результате многолетних трудов и напряжения.

Ответственность Владислава Борисовича означала его полную доступность для нуждающихся в помощи не только по месту работы, но и дома, где они встречали понимание, теплый прием и поддержку. Доступен он был и когда уже, будучи очень больным, радовался приходу к нему учеников, коллег, соратников, сотрудников, приходивших и навестить и получить совет, помощь.

Владислав Борисович был исключительно надежным человеком. Надёжность как свойство, характеризующее способность выполнять необходимое во всех, даже трудных условиях, несмотря на внешние препятствия, достигается путем постоянного развития и совершенствования различных человеческих качеств. Это связано, прежде всего, с жестким самоконтролем, постоянной работой над собой. Невозможно представить, чтобы он что-либо пообещал и не выполнил. Обязательность как привычка без проволочек и без напоминаний делать то, о чем была договоренность с другими; то, что наметил сам себе, проявляется в умении четко планировать уже в тот момент, когда обещаешь, как сознательно поддерживаемая пунктуальность и аккуратность.

Владислав Борисович всегда думал о последствиях своих действий и результатах работы, старался внимательно относиться ко всему, что делал, отдавал отчет в своих действиях, соизмеряя их с интересами и чувствами других.

Он был человеком, который организовывал процесс становления сознательно на протяжении своей жизни. Окончив Ярославский государственный педагогический институт им. К.Д. Ушинского в 1953 г., работал учителем, заместителем директора, директором школы, старшим преподавателем, доцентом, заведующим кафедрой, деканом факультета повышения квалификации руководителей средних школ Ярославского государственного педа-

гогического университета им. К. Д. Ушинского. В его активе кроме постоянного пути роста в качестве «учителя учителей» огромные труды по педагогической пропедевтике (свыше 90 работ). Он инициатор создания педагогических классов и других форм педагогической пропедевтики Ярославского региона.

«Профессиональная идентичность свидетельствует о принятии индивидом профессиональной деятельности (профессии) в качестве средства, формы самореализации, удовлетворения своих потребностей и интересов, а также о принятии себя как профессионала. Иначе говоря, основу профессиональной идентичности составляет идея удовлетворить человека содержанием, условиями выбранной профессии и самим собой как реальным или потенциальным профессионалом» [2, с. 123].

Работа удовлетворяла Владислава Борисовича, была источником реализации интересов, основой для постоянной работы над собой. И формирование идентичности и ее поддержание иногда может протекать в стабильных условиях текущей жизнедеятельности. Однако периодически появляется необходимость подтверждения своей позиции, определения вектора движения на основе принятого ценностного ряда, усвоенных принципов. У Владислава Борисовича было достаточно много жизненных ситуаций, когда необходимость определять свою позицию снова становилась насущной. Результатом каждого своего выбора он неизменно подтверждал позицию педагога-профессионала.

Библиографический список

1. Крылов, А. Н. Эволюция идентичностей: кризис индустриального общества и новое самопознание индивида [Текст]. - М: Изд-во НИБ, 2010. - 272 с.
2. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы [Текст]: учеб. пособие / под ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Гардарики, 2002. - 383 с .
3. Православная педагогика [Текст]. - Изд. 4-е. - М.: ПРО-ПРЕСС, 2010. – 573 с.
4. Софронова, Л. А. О проблемах идентичности [Текст] // Культура сквозь призму идентичности. - М.: Индрик, 2006. - 824 с.
5. Успенский, В.Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников [Текст]: монография. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 237 с.
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: krotovinfo/.html.

7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: philosophy.ru/22/
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.senam.ru php](http://www.senam.ru/php)
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: newf.ru/Ludw.htm

УДК 378

С.Я. Соловьёв

Научно-методическое обеспечение учебно-производственного процесса на индустриальном отделении Угличского индустриально-педагогического колледжа

Для Угличского политехнического техникума 2009 год - год реорганизации, в результате которой он присоединён к Угличскому педагогическому колледжу, став индустриальным отделением.

Сегодня на индустриальном отделении реализуются образовательные программы начального и среднего профессионального образования. Первый уровень позволяет получить рабочие профессии: повар, кондитер; официант, бармен с дополнительной квалификацией повар. На втором уровне, студенты, окончившие начальное профессиональное образование, обучаются по углублённой подготовке по специальности «Технология продукции общественного питания» с получением квалификации старший техник-технолог и имеют возможность получить высшее профессиональное образование в филиале Московского государственного университета технологий и управления. Данная система подготовки кадров для общественного питания осуществляется в условиях непрерывного профессионального образования и социального партнёрства с работодателями.

Основная цель педагогического коллектива – подготовка специалистов, которые легко адаптируются в условиях современного производства и удовлетворяют требованиям основных потребителей кадров в сфере обслуживания. Такая связь с производством – это не только веление времени, но и взаимовыгодное сотрудничество. Многие студенты подрабатывают на предприятиях общественного питания, где в дальнейшем они будут проходить производственную практику, что является залогом качественного прохождения всех видов практик и улучшает трудоустройство молодых специалистов после окончания учебного заведения. Показа-

тельный пример отношения работодателей к подготовке выпускников – их ежегодное консультирование при написании квалификационных работ на разряд и участие в процедуре итоговой государственной аттестации учащихся и студентов в качестве председателей ГАК.

Научно-методическое обеспечение учебно-производственного процесса в последнее время стало играть роль главного инструмента в управлении качеством подготовки выпускников профессионального образования, в том числе и в среднесрочном планировании учебной и производственной практики, и основывается на следующих научных принципах: комплексности, классификации, опережающего развития.

Методическое обеспечение учебно-производственной деятельности осуществляется на основе стандарта ФГОС совместно с работодателем и включает в себя:

- постановку задач по реализации направлений методической деятельности;
- поэтапное планирование методической деятельности на основе определения базы практик (учебной и производственной) и приоритетных направлений в профессии;
- отбор содержания методической работы с предполагаемыми сроками реализации;
- определение ожидаемых результатов с учетом общих целей этой деятельности;
- анализ результатов с целью выявления проблем, требующих методического решения.

Реализуя данные направления, мы решаем следующие задачи:

- формирование методической компетентности мастеров производственного обучения;
- развитие творческого потенциала предметно-цикловой комиссии;
- разработка планов повышения квалификации мастеров на основе индивидуальных траекторий и получения рабочих разрядов;
- развитие активно-деятельностных форм производственного обучения;
- освоение поступающей новой техники и оснащение ею учебно-производственного процесса;
- создание банка методического обеспечения производствен-

ного обучения и практики;

- анализ, подбор и разработка технологий обучения учащихся, обладающих различными способностями к профессиональному обучению;

- разработка разноуровневых учебно-методических комплексов по профессии.

Направлениями научно - методического обеспечения учебно-производственного процесса являются:

- формирование компетентности мастеров производственного обучения и руководителей базы практик;

- создание информационно-методического банка данных;

- моделирование образовательной среды для учащихся, обладающих различными способностями к профессиональному обучению.

Обеспечение методической компетентности включает разработку учебно-методической продукции; организацию контроля на основе комплекса контрольно-оценочных средств; развитие активно-деятельностных форм на учебной и производственной практике; мотивацию и разработку системы стимулирования мастеров; освоение современного оборудования, необходимого для реализации профессиональных задач; развитие внеурочной деятельности по профессии.

При создании информационно-методического банка предусмотрены сбор и систематизация информации об издании новой методической литературы; анализ интернет-ресурса для решения профессиональных задач; пополнение банка методических разработок; анализ и модернизация банка видео-и аудиообучающих средств и программ, компьютерных учебно-методических материалов; создание банка методических видеоматериалов по профессии.

Моделирование образовательной среды предполагает выявление учащихся, обладающих различными способностями к обучению; анализ, подбор и разработку технологий обучения (классно-урочная технологию обучения, групповые технологии обучения, блочно-модульное обучение); разработку и реализацию учебно-методических комплексов по МДК, создание разноуровневых заданий по сложности для усвоения тем учебной и производственной практики; проектирование индивидуальной профессиональной образовательной траектории по профессии (реализация образова-

тельной программы для учащихся, осваивающих одну, две профессии, реализация образовательной программы для учащихся, получающих установленный, повышенный разряд).

Основными средствами проектирования научно-методического обеспечения являются:

- творческая группа по профессии;
- стажировка с получением рабочего разряда;
- разнотипные формы проведения производственного обучения;
- материалы информационно-методического банка;
- образовательная среда для учащихся, обладающих различными способностями при формировании профессиональных компетенций;
- лаборатория по профессии «Повар».

Разработанное на индустриальном отделении научно-методическое обеспечение учебно-производственного процесса способствует росту профессиональной компетентности мастеров ПО, развитию учащихся, обладающих различными способностями к обучению, повышению их мотивации к качественному профессиональному обучению, росту их самостоятельности и гибкой мобильности, востребованности на рынке труда.

УДК 37.016

Н.И. Соловьева

Современные инновационные технологии совершенствования физического воспитания Угличского индустриально-педагогического колледжа

Содержательной основой повышения эффективности физического воспитания студентов должны стать приемлемые технологии оздоровительной, профессионально-прикладной и спортивной тренировки при максимальной свободе выбора занимающимися вида физической активности, её формы, интенсивности и лично приемлемого уровня планируемой результативности при обязательности выполнения индивидуально определённых образовательных стандартов.

© *Н.И. Соловьева, 2013*

До недавнего времени считалось, что основной организационной формой двигательной активности в педагогическом процессе студентов является занятие. Сочетаясь друг с другом в определённой последовательности, занятия выстраивались в определённые циклы. Цикличность физического воспитания предусматривала повторность академических и внеаудиторных занятий, соревнований. Вместе с тем, следует заметить, что в рамках отдельного занятия выполняется достаточно большое множество разнообразных по структуре и ответным реакциям двигательных действий, порой не только не выстроенных в логике кумулятивного наращивания функциональной подготовленности, но и вызывающих отрицательную суммацию эффектов. Именно поэтому педагоги начинают выделять в качестве первоосновы в структурном построении занятия по физическому воспитанию студентов так называемые двигательные задания, целесообразное комплексирование и сочетание которых обеспечит эффективное построение каждого занятия.

Двигательное задание мы рассматриваем как малую форму организации физического воспитания студентов колледжа. В основе двигательных заданий лежит двигательный функциональный запрос физической активности, когда оперативная задача определяется точным сочетанием воздействующих факторов – длительностью, интенсивностью упражнения, числом повторений, интервалами отдыха, что предусматривает жёсткую регламентацию нагрузки для достижения поставленной задачи. Только в таком плановом, точном варианте двигательных заданий может быть достигнут ожидаемый эффект от воздействия тренирующих воздействий на профессионально прикладную подготовку будущих специалистов. Задание нельзя приравнять или свести к упражнению, тренировочной нагрузке, оно в процессуальном плане стоит над ними, включает их в себя как структурные элементы. Задание понимается как исполнительная форма двигательного действия при решении целевой задачи каждого занятия.

Вот почему в практике построения занятий по физическому воспитанию со студентами колледжа мы часто используем методику круговой тренировки, связанную с применением карточек «станционных заданий». На каждой станции предписано выполнение определённого задания, выдвигаются требования к функциональным проявлениям систем организма, задаются количествен-

ные параметры нагрузок для профессионально прикладной подготовки. Материал для практических занятий представлен в виде двигательных заданий, сгруппированных в отдельные блоки по принципу их преимущественной направленности: двигательные задания для разминки, избирательного развития двигательных способностей, комплексного развития физических качеств, изучения, закрепления и совершенствования двигательных умений и навыков, сопряжённого воздействия в физической и технической подготовке в том или ином виде спорта, контроля подготовленности.

Большинство таких рекомендаций несёт ориентировочный характер, основывается на индивидуальном педагогическом опыте и профессиональной интуиции организации прикладных способов двигательной активности студентов.

СЕКЦИЯ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.671.5

Е.Б. Антонов

Ярославская газета «Голос» о детском туризме

В удивительно полно развивающейся системе детского туризма начала XX века значительное место занимает ярославская газета «Голос» - ежедневное либеральное издание, выходившее с 19 февраля (4 марта) 1909 года до ноября 1917 года.

Издателями газеты до 1912 года были книгоиздатель и член общества «Молодая жизнь» К.Ф. Некрасов (1873-1940) и Н.П. Дружинин, а после 1912 года – «товарищество сотрудников». Среди авторов газеты были депутат Государственной думы Д.И. Шаховской, столичные деятели Конституционно-демократической партии, поэты М. А. Богданович, В. Я. Брюсов, К. Д. Бальмонт. Ответственным секретарем «Голоса» был учитель и общественный деятель П. А. Критский, помощником секретаря - краевед Н. Г. Огурцов.

Газета имела культурно-просветительскую направленность. Содержание ее было разнообразно и актуально, в связи с чем она пользовалась популярностью. В издании был раздел «Ярославская

жизнь». Издатели «Голоса» подчёркивали, что их газета, наряду с общерусскими, отражала в большей степени местные события, интересные для ярославского читателя.

Газета издавалась в то время, когда происходило становление и формирование системы экскурсионно-воспитательной работы с детьми. Именно в эти годы общество обращает особенное внимание на воспитание порастающего поколения. В решении этих проблем в Ярославской губернии участвовали городская управа и уездные земства, дирекция народных училищ, руководители учебных заведений и общественные организации. Все это находило свое отражение на страницах местного издания.

Так, в номере от 13 июня 1912 г. отмечалось: «С каждым годом экскурсии получают все большее и большее распространение. Навстречу этому развитию пошли и правительство, и общественные управления различных городов империи... Благодаря этому экскурсии стали доступными... главной организующей этого полезного удовольствия сделалась школа... В зависимости от школьных условий появился экскурсионный сезон – лето и, в частности, июнь месяц...» [1].

Издатели «Голоса» осознавали педагогическое значение школьных экскурсий. Не случайно 3 мая 1913 г. в газете была напечатана заметка: «В женской гимназии О.Н. Корсунской ученицам 6-го класса была предложена тема: «Образовательное значение путешествий». Эпиграфом к теме даны следующие слова Феофана Прокоповича: «Странствие не во многих летах мудрейшим далече творит человека, нежели многолетняя старость»... [2].

На страницах газеты регулярно освещались экскурсионные планы ярославских школьников. В номере от 3 мая 1912 года читаем: «В гимназии Д.Н. Щёголева по окончании экзаменов в конце мая предполагается экскурсия преподавателя П.А. Незнамова с учениками старших классов по Владимирско-Суздальскому краю для ознакомления с историческими его памятниками. Экскурсия продолжится около 10 дней и обойдётся ученикам 12-13 рублей; окончится она в Нижнем Новгороде, откуда экскурсанты возвратятся на пароходе» [3].

7 июня 1913 г. газета пишет о намерении зрителя Александровского детского приюта К.Л. Студитского пройти пешком с 25 воспитанниками от истоков Волги до Углича. Расстояние в 670 верст предполагалось преодолеть за 45 дней. Школьная комиссия

городской думы, куда К.Л. Студитский обратился за финансовой поддержкой, единогласно постановила выделить 210 руб. на экскурсию из капиталов Понизовкина [4].

25 августа 1913 г. в газете сообщалось, что преподаватель реального училища Н.М. Миславский проведет учебно-воспитательную экскурсию в Вологду и на Обнору. «Экскурсия является очередной, устраиваемой училищем регулярно из года в год сообразно с запросами на экскурсию со стороны молодежи». Во время экскурсии учащиеся реального училища должны были ознакомиться с Павло-Обнорским и Корнилиево-Комельским монастырями и «колонизаторской деятельностью северно-русских монастырей в заселении северного края» [5].

1 июня 1914 г. «Голос» сообщал, что вскоре состоится экскурсия для воспитанников ярославского кадетского корпуса, в которой примут участие 4 группы по 50 человек. Кадеты планировали проехать по железной дороге до станции Лютово, а далее идти пешком 64 версты до Костромы. В пути предполагались две ночевки – в с. Красном и на подворье Песочного монастыря. Из Костромы экскурсанты должны были вернуться парохомом. «Маршрут предварительно обследовал директор корпуса генерал Рафалович» [6].

В течение июня газета регулярно информировала о ходе летних экскурсий. Так, в ней печатались подробные отчеты К.Л. Студитского о его путешествиях по берегам Волги. Статьи, зачастую обширные и подробные, обстоятельно описывают природу, поволжские города, эмоционально приподнятую атмосферу экскурсионной жизни.

Через газету же К.Л. Студитский после возвращения с маршрута выражал сердечную благодарность тем, кто помогал экскурсантам Александровского приюта: «лицам, стоящим во главе управления городов Романова, Рыбинска, Мологи, Мышкина, Углича... за оказание гостеприимного и радушного приёма... городского старосту г. Мышкина М.Н. Столбова искренно благодарим за бесплатные вкусные и сытные обеды и за удовольствия, доставленные детям в г. Мологе в виде прогулки с музыкой за город в соединении 3-х приютов и за бесплатные билеты на спектакль» [7].

21 июля 1912 г. «Голос» поместил перепечатку из нижегородской газеты «Судоходец»: «В Нижний Новгород на этих днях прибыла оригинальная экскурсия. Питомцы ярославского Алек-

сандровского приюта в возрасте от 7 до 17 лет в числе 30 человек с смотрителем и священником 15 июня...отплыли из Ярославля и 12 июля приплыли к Нижнему. Экскурсанты – гребцы, рулевой – смотритель. Яркая группа молодежи в малиновых рубашках... обратила на себя общее внимание. Лодка-завозня, имеющая на буксире шлюпку с принадлежностями для спанья, повернула к городской Кашинской пристани, где и остановилась... В пути им нередко приходилось ночевать на берегу под открытым небом. Дети чрезвычайно довольны прогулкой» [8].

Во время своей длительной пешеходной экскурсии в Киев летом 1911 г. преподаватель рисования А.А. Романовский регулярно посылал в газету «Голос» подробные корреспонденции. Он, в частности, отмечал: «Потрудились мы довольно, достигая Киева. Недаром все говорят, что нами совершён подвиг единственный в России среди учащихся. Много собирается на будущее лето последовать нашему примеру. С завистью глядят на нас и учащиеся, и много учащихся» [9]. Публиковала газета и страницы из дневников юных путешественников. Все это давало читателям представление о ходе уникального мероприятия.

Отдельная подробная статья посвящена описанию встречи путешественников в Ярославле. «К 6 часам вечера 29 августа, на Московском вокзале, собралось много публики для встречи давножданных экскурсантов... тут и родители, и сестры, и братья, тут просто знакомые... прибыл директор гимназии Веригин, видны букеты цветов... вот поезд... Все бросились встречать. Здравуются, целуются... так много вопросов... - всё ли слава Богу?.. - Всё, всё хорошо... г. Веригин пригласил всех экскурсантов на вокзал, где для них было припасено по стакану чая и закуска... Во время чаепития присутствующие зрители кричали «Ура! За первую всероссийскую экскурсию...» Затем вся группа... была сфотографирована... все направились к иконе ... и экскурсанты провели здесь молитву «Царю небесный». По окончании молитвы, А. Романовский обратился к собравшимся с благодарственной речью... Потом стали качать А. Романовского в воздух» [10].

В мае-июне, когда начинался экскурсионный сезон, первыми посетителями Ярославля были школьники из уездов губернии. Об экскурсантах из деревни газета сообщала регулярно. В номере от 17 мая 1912 г. рассказывалось о приезде в Ярославль учеников и учениц Новоявленской школы Ярославского уезда. В заметке от-

мечалось, что до станции Коромыслово 10-11 верст экскурсанты шли пешком, а затем ехали по железной дороге, причем проезд оплатило уездное земство. Самым ярким впечатлением детей в городе стал праздник Белой Ромашки, во время которого на Казанском бульваре был устроен фейерверк, а толпу гуляющих освещали, кроме того, разноцветные лучи прожектора из помещения Волковского театра [11].

В другой заметке (от 17 мая 1912 г.) говорилось, что детей Мологского уездного начального училища при подготовке к экзаменам воодушевила мысль об экскурсии в Ярославль после экзаменов. Учительница рассказала об этом члену экзаменационной комиссии, который включился в организацию поездки и стал хлопотать перед ярославскими земцами о приюте детей. «Для каждого деревенского школьника является заветной мечтой отправиться по окончании занятий в экскурсии», - завершает свою статью корреспондент [12].

Живо описано пребывание в Ярославле учеников и учениц Ростовской фабричной школы. В номере от 11 июня 1913 г. рассказывается, что ими были осмотрены естественно-исторический музей, древлехранилище, типография К.Ф. Некрасова, театр, кинематограф, педагогический музей при Дирекции народных училищ. «Плохая погода, а в особенности сильный дождь 8-го июня сильно мешали наиболее продуктивному времяпровождению в городе. Желая, однако, использовать поездку вовсю, учителя и учительницы во главе детских рядов бодро шагали по залитым водой улицам и порядочно намокли на дожде. – Ничего, они (дети) у нас народ привычный, а просидеть золотое время в ожидании хорошей погоды - было бы уже очень обидно: не так часто балуют нас экскурсиями», - приводит слова учителей автор статьи [13].

Необычная информация содержится в газете за 9 июня 1913 г. В ней сообщается: «4 июня в Ярославль прибыла экскурсия воспитанников Мологского исправительного приюта. Для встречи экскурсантов местным тюремным инспектором откомандирован был один из чиновников тюремной инспекции. Помещение для экскурсантов отведено при губернской тюрьме в помещении приюта для арестантских детей. Для них было приготовлено место и экскурсионной комиссией общества «Молодая Жизнь» [14].

Благодаря «Голосу» мы знаем, что в мае 1914 г. Ярославль посетили 42 преподавателя Коммерческого училища в Лесном из

Санкт-Петербурга под руководством А.Я. Закса и учащиеся Московского женского коммерческого училища под руководством Н.А. Гейнике. Оба педагога к этому времени были признанными в России авторитетами в организации школьных экскурсий [15].

14 июля 1912 г. «Голос» сообщает о редкой для Ярославля того времени экскурсии студентов императорской королевской чешской академии в Брюнне под руководством профессора Богу-мила Гольвина [16].

В августовских номерах помещались отчеты о количестве экскурсий и экскурсантов из уездных начальных училищ за прошедшее лето. 11 августа 1912 г. газета писала: «По подсчетам всех экскурсий, начиная с 23 мая и кончая 5 августа, Комиссией было встречено и размещено... 23 экскурсии. Всего - 693 человека... в среднем каждый экскурсант пробыл в Ярославле 2,5 дня» [17].

Широко освещала газета деятельность экскурсионной комиссии «Молодой Жизни», в особенности новое и заметное явление того времени – летние колонии-дачи. Об одной из них – в Татищевом погосте – газета пишет в номере от 29 июня 1912 г. В заметке говорится, что дети во время пребывания в колонии совершали пешеходные экскурсии в окрестности: село Марково (туда и обратно 16 верст), село Ярцево (туда и обратно 16 верст), на Благовещенскую гору (до 800 футов) – высочайшую точку Ярославской губернии (туда и обратно 30 верст) [18].

Подробно описывала газета Крымскую и Кавказскую колонии, впервые организованные в 1912 году. В «Голосе» был помещен даже список вещей, которые рекомендуется взять с собой детям. Крымская колония «Молодой Жизни» в составе 25 человек под руководством М. Шишмаревой отправилась в Кореиз 4 июня 1912 г., а 8 июня отправилась в Анапу Кавказская колония – 34 человека под руководством П.А. Критского. Подробные обстоятельные отчеты П.А. Критского и М. Шишмаревой занимали на страницах газеты значительное место.

Так, из газеты мы узнаем, что Крымская колония прибыла сначала в Севастополь, потом отправилась в Алупку на лошадях, потом в имение Карташева «Хижина» в версте от Кореиза. Крымская колония продолжалась 64 дня. Колонисты поддерживали связь с Ярославлем, в том числе получали газету «Голос». Из нее они узнавали о событиях на родине и читали свои корреспонденции, в том числе о том, как они побывали в Массандре, Ялте и со-

вершили пешеходное восхождение на вершину Ай-Петри.

Руководитель Кавказской колонии П.А. Критский сообщал из Анапы подробности жизни колонистов, их быта, организации времяпрепровождения. Своеобразное шефство над ярославцами взяла на себя футбольно-спортивная команда смешанной 8-классной гимназии. П.А. Критский как педагог подробнее рассказывает об этой общественной организации. Команда имела кроме спортивных воспитательные цели. В нее входили как юноши, так и девушки. «Внутренняя организация напоминает военный строй. Глава команды носит звание капитана... заведующие отделами именуется офицерами. Немало было смеху, когда в колонию «Молодой Жизни» явился однажды «офицер»... для переговоров о совместной с ними экскурсии в окрестности. «Офицером» оказалась Лина Пахотина, гимназистка 4-го класса, очень миловидная, которая совершенно серьезно повела беседу с людьми, значительно ее старше» [19]. Всего было проведено 9 совместных экскурсий, в том числе в Новороссийск, в имение Абрау-Дюрсо. Ярославцы совершили 6-дневную поездку в Новый Афон, участвовали в морских экскурсиях, много ходили пешком в окрестностях Анапы.

Прибыв в Сухуми, колонисты познакомились с владельцем отеля «Эллада» А.В. Синициным, двоюродная сестра которого была в числе колонисток. Он бесплатно предоставил ярославцам комнаты его богатого отеля, интересовался организацией дальних экскурсий «Молодой Жизни» и предложил в будущем бесплатно пользоваться номерами его отеля в случае организации летней колонии в Сухуми.

П.А. Критский сообщал, что прошение товарища председателя «Молодой Жизни» о возможности устройства колонии в Красной поляне было подано в Общество курортного благоустройства. Возвращение домой проходило сначала по Черному морю до Крыма, затем через Одессу и Киев. На корабле познакомились с группой чешских студентов-экскурсантов, совершивших путешествие по России. Руководитель чешских студентов профессор Гольман высоко оценил устройство смешанных колоний «Молодой Жизнью», высказав убеждение, что эти начинания «должны заслуживать всеобщего сочувствия и поддержки» [20].

Спустя почти год 16 мая 1913 г. «Голос» сообщал: «Городской голова г. Анапы (Кавказ) М.М. Ланарёв уведомил «Молодую жизнь», что для колонии может быть предоставлено одно из

школьных помещений».

6 апреля 1913 г. в разделе «Ярославская жизнь» была помещена заметка «Дальние колонии». В ней говорилось, что «городской голова г. Гапсаля (Эстляндской губ.) уведомил правление «Молодой жизни», что на два летних месяца может быть предоставлено для ярославской колонии помещение в одной из женских гимназий на сходных условиях. Запись в колонию на Балтийском море идёт пока очень туго; охотнее записываются в Крым и на Кавказ. Предварительная запись продолжается» [21].

Сообщая о готовящихся на лето 1913 г. отдыхе детей, корреспондент «Голоса» в номере от 2 апреля 1913 г. подчеркивал: «Это первый опыт не только у нас в Ярославле, но и в России вообще, так как, по крайней мере, в литературе по этому вопросу о дальних школьных колониях не упоминается»[22].

Таким образом, газета «Голос» - ценный и малоизученный источник по истории детского туризма в Ярославле, дополняющий и расширяющий сведения других документов. Информирова о детских экскурсиях, «Голос» откликался на запросы общества по вопросам воспитания детей, решению этих вопросов посредством экскурсий, что было актуальным в начале XX века.

Газета активно участвовала в формировании общественного мнения, в возникновении позитивного отношения читателей к проблемам детских экскурсий и – шире – к проблемам воспитания. Таким образом, газета «Голос» утверждала гуманистические ценности и отражала духовную атмосферу эпохи.

Библиографический список

1. Голос [Текст]. – Ярославль, 1912, 13 июня.
2. Ярославская жизнь [Текст] // Голос. – Ярославль, 1913, 3 мая.
3. Экскурсия [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 3 мая.
4. Пешеходная экскурсия [Текст] // Голос. – Ярославль, 1913, 7 июня.
5. Экскурсия [Текст] // Голос. – Ярославль, 1913, 25 августа.
6. Движение экскурсий [Текст] // Голос. – Ярославль, 1914, 1 июня.
7. Письмо в редакцию [Текст] // Голос. – Ярославль, 1911, 17 июля.
8. Ярославская экскурсия в Нижнем Новгороде [Текст] //

Голос. – Ярославль, 1912, 21 июля.

9. Пешком в Киев (письмо об экскурсии) [Текст] // Голос. – Ярославль, 1911, 19 августа.

10. Встреча пешеходной экскурсии [Текст] // Голос. – Ярославль, 1911, 30 августа.

11. Деревенские экскурсанты [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 17 мая.

12. Экскурсионное движение [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 17 мая.

13. Ярославская жизнь [Текст] // Голос. – Ярославль, 1913, 11 июня.

14. Экскурсии [Текст] // Голос. – Ярославль, 1913, 9 июня.

15. Движение экскурсий [Текст] // Голос. – Ярославль, 1914, 21 мая.

16. Экскурсанты иностранцы [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 14 июля.

17. В экскурсионной комиссии [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 11 августа.

18. Татищев погост, Рост. у. [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 29 июня.

19. Кавказская колония [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 29 июня.

20. Кавказская колония [Текст] // Голос. – Ярославль, 1912, 9 августа.

21. Дальние колонии [Текст] // Голос. – Ярославль, 1913, 6 апреля.

22. Из общего собрания «Молодой Жизни» [Текст] // Голос. – Ярославль, 1913, 2 апреля.

УДК 37.014.53

В.Е. Булдаков

Неформальные объединения учителей в период перестройки (1986-1991 гг.)

Одним из краеугольных камней политики перестройки, провозглашенной М.С. Горбачевым вскоре после его избрания Генеральным секретарем ЦК КПСС, стало обращение к «живому твор-

честву масс», инициативе простых тружеников. «Исходная задача перестройки, ее обязательное условие и залог ее успеха в том, чтобы разбудить человека, ... добиться того, чтобы каждый чувствовал себя хозяином своей страны», – писал М.С. Горбачев [3, с. 24]. В связи с этим с первой половины 1986 года наблюдается постепенная демократизация общественной жизни, выражавшаяся, в первую очередь, в оказании поддержки инициативы «снизу», а также в поиске новаторов, способных предложить решения накопившихся проблем.

Система образования не осталась в стороне от перемен. Следует отметить, что, начиная со второй половины 1950-х гг., когда появилась коммунарская методика И.П. Иванова, вплоть до разворачивания перестройки в советской школе, не прерывались традиции творческого поиска, проводившегося по инициативе «снизу». Именно в 1970-х – первой половине 1980-х гг. окончательно сформировалось педагогическое кредо, выросла известность педагогов, которых в годы перестройки назовут новаторами: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина и т.д.

С.А. Величко определяет неформальные (или, как их называли в то время, «самодеятельные») организации как относительно немногочисленные (в сравнении с официально зарегистрированными объединениями) группы граждан, не имевшие постоянных участников, однако способные оказывать серьезное влияние на общественное мнение благодаря высокой социальной активности своих членов [2, с. 225]. Следуя данной логике, первым неформальным объединением учителей, заявившим о себе на всю страну, можно назвать творческий союз указанных семи педагогов-новаторов, выпустивших совместно с публицистами В.Ф. Матвеевым и С.Л. Соловейчиком статью «Педагогика сотрудничества» в «Учительской газете» от 18 октября 1986 г.

Несмотря на то, что новаторские идеи всколыхнули педагогическую общественность, при попытке их внедрения в школах часто встречалось противодействие в лице руководителей учебных заведений и органов управления образованием. Для рядового учителя доступ к информации о новаторстве в образовании был значительно затруднен, научно-методические центры ничем помочь не могли. Необходимость решения указанных проблем стала причиной формирования первых инициативных групп неформалов на

местах: так, «Учительская газета» сообщала о том, что «вне стен ... института усовершенствования учителей вынуждены собираться неформальные объединения педагогов, постигающие новаторские методы обучения» [9, с. 1].

В Москве наиболее крупной группой такого рода стала «Эврика», объединившая учителей на почве интереса к творческой педагогике. Первой массовой акцией «Эврики» стало проведение в конце февраля 1987 года с разрешения московского ГУНО уроков 44-х творчески работающих учителей со всей страны в классах двух столичных школ. Отчет о проведенном мероприятии, опубликованный в начале марта, всколыхнул педагогическую общественность: учителя страны впервые увидели альтернативную официальной схему обмена идеями, смогли познакомиться с многообразием методов работы неизвестных до того времени учителей, часть занятий была проведена в соответствии с методиками авторов педагогики сотрудничества. Следом за этим летом 1987 года «эвриканцы» провели лагерь по методике И.П. Иванова.

Успех мероприятий «Эврики» убедил педагогическую общественность в полезности создания неформальных организаций. При информационной поддержке «Учительской газеты» «эвриканское» движение охватило всю страну: к концу 1987 года неформальных клубов творческой педагогики, организованных по принципу «Эврики», в СССР насчитывалось уже около 400 [5, с. 1]. Несмотря на настороженное (а иногда и враждебное) отношение местных властей, клубы проводили активную работу по популяризации новаторского педагогического опыта, участвовали во всесоюзных сборах.

Говоря об «Эврике» как о массовом движении, не следует забывать и о постоянном росте числа прочих неформальных групп учителей, точное количество которых не может быть учтено в силу отсутствия какой-либо статистики.

После февральского (1988 г.) пленума ЦК, на котором было предложено обеспечить «включение через механизмы демократии в процесс обновления и развития народного образования всех общественных сил страны» [6, с. 1], неформальные организации получили поддержку со стороны союзных и некоторых местных органов власти. Кульминацией деятельности неформалов в 1988 году стал конкурс «Авторская школа». Начавшийся по инициативе активистов общественно-педагогического движения, он имел своей

целью поиск оптимальной модели демократической школы будущего. Трехэтапный отбор конкурсных проектов проходил в апреле-июне 1988 года и сопровождался широким общественным обсуждением предложенных моделей с последующей презентацией лучших проектов на слете в Удмуртской АССР в августе 1988 года [7, с. 1].

Со второй половины 1988 года мы можем проследить новую тенденцию развития неформальных педагогических организаций – стремление к их объединению, вызванное необходимостью дальнейшей популяризации идей педагогики сотрудничества и творческого поиска, защиты собственных интересов и содействия демократическим переменам в школах на местах. Так, на удмуртском сборе впервые произошло объединение пятнадцати неформальных клубов творческой педагогики. Осенью 1988 года в Анапе прошел очередной сбор «Эврики», на котором обсуждался устав организации. Вместе с тем, создание всесоюзной организации оказалось непростой задачей, поэтому тенденция объединения учителей-неформалов продолжилась в конце 1988 г. – первой половине 1989 г. в регионах: в условиях торможения демократических реформ на государственном уровне учителя создавали городские, областные или республиканские организации для продолжения демократизации школы на местах.

После того, как В.Ф. Матвеев был снят с поста главного редактора «Учительской газеты», он смог сконцентрироваться на создании неформальной всесоюзной педагогической организации – Творческого союза учителей СССР (ТСУ), о необходимости которого впервые заговорили еще в конце 1986 года. В результате 18 мая 1989 г. представители 400 неформальных учительских клубов собрались в г. Сочи на учредительный съезд, а 13 июля начал действовать центральный совет ТСУ. Таким образом, за два с небольшим года движение «Эврика» исключительно за счет инициативы «снизу» прошло путь от разрозненных групп энтузиастов через региональные объединения к всесоюзной организации.

По мере разворачивания перестройки руководители народного образования возлагали на развитие неформального учительского движения все большие надежды. «Преодолеть консервативность определенной части учителей, вывести их за рамки жесткой регламентации учебного процесса должна помочь передовая педагогическая общественность... Нельзя переоценивать роль всевоз-

можных общественных движений и организаций. Клубы творческой педагогики ... необходимо всемерно поддерживать», – говорил председатель Государственного комитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодин [10, с. 2]. Чтобы оказать эту поддержку, первый заместитель председателя ГКНО В.Д. Шадриков выступил на конференции ТСУ в г. Анапе в мае 1991 года. В это же время Гособразованием и Творческим союзом учителей был разработан совместный проект создания научно-практических центров педагогов-новаторов. Несмотря на то, что из-за сложной экономической и политической ситуации в стране положение не нашло массового применения, данный проект стал ярким примером сотрудничества власти и общественной организации в деле демократизации педагогического процесса.

Вместе с тем, поддержка союзного руководства далеко не всегда означала поддержку на местном уровне: к примеру, председатель «Эврики» в г. Серове Свердловской области писал, что «клуб творческой педагогики параллельной структурой [органом управления образованием – В.Б.], перестроечной силой не стал. Мне он напоминает скорее занозу, сидящую внутри системы, ... которую и не вытащить, и не приживить... Никто не запрещает категорически нашу идею, и никто не хочет сказать четкое “да”» [4, с. 2].

В 1989-1991 гг. наблюдается активное формирование и других неформальных педагогических структур: в разных частях страны возникают союзы директоров, ассоциации родителей, новаторов, школьных советов, частных школ и т.п. Нередко, как это было в случае с образованной весной 1991 года Ассоциацией учителей, родителей, исследователей и студентов, общественные объединения включали в себя представителей различных сфер педагогической общественности и тем самым обеспечивали необходимое взаимодействие между различными сферами системы образования. По мере углубления социально-политического и экономического кризиса самодеятельные общественные объединения все чаще стали создаваться педагогами для защиты своих финансовых, трудовых и национальных интересов.

В то же время Творческий союз учителей СССР оказался нежизнеспособным: после смерти В.Ф. Матвеева 21 октября 1989 года работа Союза начала постепенно тормозиться и во время II съезда 8-12 октября 1991 г., напоминавшего своей хаотичностью

последние съезды народных депутатов СССР, союз со скандалом распался. Создававшийся неформалами, забюрократизированный Союз начал тормозить развитие творческого взаимодействия и стал им неинтересен. Сыграли свою роль и дезинтеграционные процессы в СССР, и то, что дальнейший смысл существования объединения, боровшегося за демократизацию на постсоветском пространстве, отсутствовал.

Как указывает А.И. Пригожин, несмотря на массовидный характер неформального движения, в реальности в нем участвует, как правило, 10-15% населения страны [8, с. 65]. Данная пропорция в целом справедлива и для педагогических неформальных объединений: по данным опроса, проведенного лабораторией «Учитель» в 1991 г., в неформальных объединениях работало только 8% педагогов, неудачные попытки создать таковые предпринимали 9% респондентов [1, с. 1]. Таким образом, несмотря на разнообразие и активность появившихся в 1989-1991 гг. неформальных организаций, мы не можем говорить о том, что они сыграли ключевую роль в демократизации педагогического процесса в советской школе. Движение «Эврика» стало единственным, оказавшим относительно сильное влияние на перестройку школы за счет разветвленной сети учительских клубов на местах.

Проследив развитие неформальных объединений учителей в СССР с 1986 по 1991 гг., мы показали, как они прошли по сложной траектории от зарождения разрозненных групп по интересам через создание всесоюзной сети независимых организаций единомышленников, объединенных общей целью и форматом работы, к созданию Творческого союза учителей СССР. Однако Союз, ставший попыткой на государственном уровне активизировать демократические процессы в советской школе и облегчить взаимодействие между творчески работающими педагогами, оказался попыткой выстроить сложную формальную структуру над неформальными организациями, что и предопределило его судьбу. Логика развития неформального движения советских педагогов продемонстрировала жизнеспособность неформальных организаций регионального и более низкого уровня.

Библиографический список

1. Борисова, Л., Николаев, В., Трухачева, А. Союз умер. Да здравствует союз! [Текст] / Л. Борисова, В. Николаев, А. Трухачева

// Учительская газета. – 1991. – №41. – С. 1.

2. Величко, С.А. Общественно-политическая жизнь Сибири (1985-1991 гг.) [Текст] / С.А. Величко. – Омск: Омский государственный технический университет, 2004. – 314 с.

3. Горбачев, М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира [Текст] / М.С. Горбачев. – М.: Политиздат, 1988. – 271 с.

4. Горшков, А. Трудные дороги «Эврики» [Текст] / А. Горшков // Учительская газета. – 1989. – 28 ноября. – С. 2.

5. К новому читателю в новом году [Текст] // Учительская газета. – 1988. – 1 января. – С. 1.

6. Лигачев, Е.К. О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению [Текст] / Е.К. Лигачев // Учительская газета. – 1988. – 18 февраля. – С. 1-4.

7. Миледина, Т. Высокое наше дело [Текст] / Т. Миледина // Учительская газета. – 1988. – 16 августа. – С. 1.

8. Пригожин, А.И. Патологии политического лидерства в России [Текст] / А.И. Пригожин // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 3. – С. 23-29.

9. Усейнов, А. Сломан ли механизм торможения? [Текст] / А. Усейнов // Учительская газета. – 1987. – 28 апреля. – С. 1.

10. Ягодин, Г.А. Школа для всех [Текст] / В. Караковский // Учительская газета. – 1989. – 11 апреля. – С. 1-2.

УДК 37.018

О.В. Бушина

Возможности школьного музея в географическом образовании обучающихся

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа современной образовательной школе. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет характер современного национального воспитательно-го идеала — высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою ли-

© О.В. Бушина, 2013

чную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. Таким образом, готовность школьника к социальной жизни определяется сегодня не только уровнем его научных знаний о мире, но и степенью освоения духовного опыта поколений, мобильностью, способностью к осознанному выбору профессии, а также развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В настоящее время идет активный поиск новых образовательных моделей, обеспечивающих условия для саморазвития, воспитания и успешной социализации учащихся. Для решения задач современного образования школа должна создать специальную образовательную среду не только для обучения, но и для развития и творческой самореализации каждого ребенка как личности, гражданина. Такой средой может стать школьный музей.

Музей - это не просто особый учебный кабинет или помещение с набором экспонатов. Школьный музей – один из воспитательных центров открытого образовательного пространства, эффективная форма организации и подачи краеведческого учебного материала, база углубленного изучения истории жизни школы, города, природы родного края. Музей является тем институтом, который вводит подрастающее поколение в мир нашего Отечества и, чтобы этот мир продолжал свое существование, необходимо не прерывать традиции. Основная функция школьного музея - образовательно-воспитательная.

Школьные музеи, безусловно, можно отнести к одному из замечательных феноменов отечественной культуры и образования. Такие музеи возникли как межпредметные кабинеты для хранения учебно-наглядных пособий по истории и природе родного края: собрания оформленных учащимися краеведческих материалов - гербариев, минералов, фотографий, воспоминаний и других предметов и документов. Школьные музеи в течение сравнительно короткого времени получили широкое распространение в педагогической практике как эффективное средство обучения и воспитания. Таким образом, они стали важной составной частью всей воспитательной системы образовательного учреждения.

Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта в деятельности школьного музея от государственного заключается в том, что ребенок выступает не как потребитель продукта музейной

деятельности, а как активный его создатель. Феномен школьного музея ещё состоит в том, что его образовательно-воспитательное влияние на детей наиболее эффективно проявляется в процессе их участия в осуществлении различных направлений музейной деятельности. Необходимо создать условия, чтобы музей не только «хранил и показывал», но и обеспечивал активную деятельность детей в процессе приобщения к культуре. Данный подход определяется самой спецификой деятельности музея, в ходе которой ребенок способен глубже и конкретнее усваивать социальный опыт прошлых поколений, в ряде случаев практически апробировать его и выработать. Развивающая образовательная среда школьного музея позволяет интегрировать содержание, формы организации общего и дополнительного образования, педагогические технологии и методы деятельности, знания различных научных областей, формировать предметные, межпредметные и ключевые компетенции школьников, развивать навыки межличностной коммуникации.

Школьный музей актуален тогда, когда он не стремится походить на классическое музейное учреждение. В этом музее ценность музейного предмета определяется его образовательным назначением. Его специфика в том, что он входит в структуру школы, отвечает ее потребностям, а потому правомерность существования и эффективность деятельности школьного музея определяются, во-первых, степенью включенности в его работу учащихся той или иной школы (по возможности — всех учащихся, а не только членов актива музея), и, во-вторых, использованием его материалов в учебно-воспитательном процессе (не только учителями-энтузиастами, а всем педагогическим коллективом). Важно привлекать к музейной работе все учебные дисциплины. Но это далеко не так просто, так как иногда бывает трудна интеграция со школьным музеем отдельных учебных предметов, напрямую не связанных с тематикой музея.

Особое место среди классических школьных предметов занимает география. Она стоит на стыке гуманитарных и естественно-научных дисциплин. Поэтому она очень хорошо интегрируется практически со всеми школьными предметами, помогая ученику понять целостность картины мира. Из основных документов четко просматривается ориентация государства на усиление воспитательных и развивающих функций преподавания географии. Это можно достигнуть только через эффективное сочетание урочных и

внеурочных форм организации образовательного процесса. Таким образом, у учителя географии есть прекрасная возможность взаимодействия преподавания со школьным музеем для формирования гражданско-патриотического, экологического воспитания школьников, формирования информационной компетентности по предмету, более глубокому и осознанному изучению отдельных разделов (тем) в географии, формированию универсальных способов деятельности.

Как реально на практике можно соединять возможности школьного музея и преподавание географии, покажем на примере собственной работы в качестве учителя географии, руководителя школьного музея, директора средней школы № 32 г. Ярославля.

В этой школе в 1971 году был основан комната-музей имени первой в мире женщины-космонавта В.В.Терешковой (в этом кабинете и училась прославленная землячка). В музее обучающимися и педагогами собрано более 700 экспонатов, более 1/3 из них переданы музею лично Валентиной Владимировной Терешковой.

Профиль музея - историко-краеведческий с космической тематикой. Ведущими направлениями в работе музея являются следующие виды его деятельности: экскурсионная, исследовательская, просветительская, общественно-полезная, информационно-аналитическая.

Она организуется посредством различных образовательных форм: проведением экскурсий, конференций, дней науки, праздников, декад, поездок, походов, а также на основе интеграции знаний о космосе в образовательный процесс через преподавание школьных предметов: физики, астрономии, географии, биологии, химии, природоведения, истории, литературы, математики и др.

При организации учебной работы по изучению географии мы использовали музей в следующих аспектах.

1. Включение элементов космических знаний в содержание урока, используя в качестве наглядности космические снимки, спутниковые фотокарты, видеоматериалы космонавтов «Уроки из космоса».

Особой и одной из самых важных форм музейной работы являются экскурсии, проводимые как на уроке, так и во внеурочное время. Они создают благоприятную заинтересованную атмосферу обучения, позволяют расширить и углубить изучаемое понятие, явление или процесс. Например, для 5-х классов мы проводили

специальную экскурсию с использованием изображения на потолке музея старинной карты звёздного неба. Это вызывало огромный интерес и побуждало учеников искать ответы на многие вопросы в дополнительной литературе, готовить интересные сообщения к уроку. А в 6-м классе при изучении темы «Земля – планета Солнечной системы» на центральной стене музейного зала демонстрировалось увеличенное фотоизображение нашей планеты. Учащимся предлагалось ответить на ряд вопросов по распознаванию крупных объектов планеты. Космическая фотоинформация собиралась в течение нескольких лет и представляет, на наш взгляд, ценный дидактический материал, когда каждый космоснимок и информация о нём, фрагмент видеоролика могут занять свое место в структуре урока.

2. Актуализация профильных журналов по космонавтике, слайдов, видеофильмов, научно-популярной литературы, использование отдельных тематических сайтов сети Интернет, цифровых образовательных ресурсов.

Учителю важно приобщать учащихся к поиску статей, нужной информации в сети Интернет при подготовке к урокам, формируя тем самым любознательность и вызывая интерес не только к изучению отдельных тем, но и всей географии.

3. Исследовательская и проектная деятельность. Космические исследования не стоят на месте, они развиваются очень быстрыми темпами, и то, что вчера было сенсацией, сегодня становится обыденным делом. Учителю важно быть в гуще всех событий и уметь побуждать новой информацией учеников к самостоятельному поиску, исследованию проблемы, разработке ученического проекта. Обучению методу проектов - трудоёмкая работа для учителя, но она решает важные воспитательные, развивающие и образовательные задачи.

Во внеурочной деятельности школьный музей становится той площадкой, где учителю предоставляется возможность создания условий для закрепления учащимися информации, полученной на уроке, или углубить изученный материала. Этому могут помочь факультативные занятия «Космическое природоведение» в 4-м классе, элективный курс «Космическая география» в 9-м классе.

Школьный музей несёт большую воспитательную функцию, так как часть экспозиции посвящена первооткрывателям и покорителям космоса: К.Э. Циолковскому, С.П. Королёву, Ф.А. Цандеру,

Ю.А. Гагарину. Большая часть экспозиции посвящена В.В. Терешковой. Нами были разработаны тематические экскурсии, классные часы. Самыми значимыми для детей являются встречи с В.В. Терешковой, космонавтами, учёными.

Традиционными мероприятиями школьного музея стали декада космоса, проводимая в апреле; встречи с теми людьми, которые стояли у истоков создания школьного музея, с выпускниками школы; встречи с интересными людьми, имеющими отношение к космическим полетам или знавших космонавтов; проведение 1 сентября урока России для первоклассников и посвящение их в «терешковцы»; празднование дней рождения В.В.Терешковой (6 марта) и Ю.А.Гагарина (9 марта); участие во всероссийских конференциях в г.Калуге и Звёздном городке.

Важным направлением работы является развитие партнёрских отношений с учреждениями культуры: с музеем «Космос» в селе Никульском на родине В.В. Терешковой, планетарием. Школа ведёт переписку со школьными музеями космической направленности в России. В 2008 году к 45-летию полёта В.В. Терешковой в космос школа провела научно-практическую конференцию активистов школьных музеев космонавтики «Интеграция знаний о космосе в образовательном процессе». Новой формой работы стал телемост между школой № 32 №32 им. В.В.Терешковой и школой №1 им. Ю.А. Гагарина г. Гагарина Смоленской области.

УДК 378

Т.Н. Гаврилова

**Организация самостоятельной работы студентов
в условиях ознакомительной учебной практики
второго курса по новым ФГОС ВПО**

В новых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования в требованиях к освоению образовательных программ заложен компетентностный подход, который ориентирует на подготовку профессионально компетентной личности, способной системно применять знания и ценностные ориентации для успешного решения задач и проблем в профессиональной сфере. В последние годы сменилась

© *Т.Н. Гаврилова, 2013*

прежняя парадигма образования «образование на всю жизнь» на «образование в течение всей жизни». Это требует при подготовке специалистов главное внимание уделить их самостоятельной работе, направленной на формирование потребности и умений в самостоятельной познавательной деятельности, постоянной работе над совершенствованием своей профессиональной компетентности.

Одной из форм учебной деятельности в педагогическом вузе является педагогическая практика. Именно она позволяет студенту формировать опыт самостоятельной работы в профессиональной области. Хотелось бы подробнее остановиться на организации трехнедельной ознакомительной учебной практики, которая проводится на втором курсе факультета иностранных языков в процессе изучения педагогики, после освоения следующих ее разделов: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики» и «Теория и методика обучения». Работа студентов на практике осуществляется по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия, то есть является самостоятельной.

В самом общем виде задачами самостоятельной работы студентов во время учебной практики являются:

- углубление и систематизация знаний;
- развитие аналитико-синтетических способностей умственной деятельности, умений работы с различной по объему и виду информацией, учебной и научной литературой;
- приобретение умений и личного опыта (владения) в области профессиональной деятельности;
- развитие навыков организации самостоятельного учебного труда и контроля над его эффективностью.

Учитывая, что оценка качества образования предполагает наличие не только знаний (когнитивного компонента компетенции), умений (операционального компонента компетенции), но и владения (личного опыта применения профессиональных компетенций), необходимо при организации практики предусмотреть возможность приобретения студентами такого опыта.

Организация самостоятельной работы студентов на учебной практике начинается с разработки заданий, которые должны учитывать следующие дидактические требования:

- назначение задания;
- примерные нормы времени для выполнения задания;

- характер познавательной деятельности, направленной на выполнение заданий.

Остановимся на характеристике заданий по этим трем позициям:

1) в течение первой недели посетить все уроки в прикрепленном классе для знакомства с учащимися, особенностями педагогической деятельности, фиксированием основных компонентов дидактической системы (целей, содержания, принципов, методов, средств, форм организации обучения и контроля) и формированием своего отношения к увиденному на уроках. Результаты заносятся в дневник наблюдений. Данное задание направлено на формирование таких компетенций, как **ОК-1** (владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения) и **ОК-6** (способен строить логически верно устную и письменную речь). Характер познавательной деятельности при выполнении этого задания предусматривается преимущественно как репродуктивный;

2) в течение второй недели посетить со своим классом все уроки иностранного языка для ориентации в учебных возможностях учащихся по этому предмету, фиксирования особенностей реализации основных компонентов дидактической системы и своего отношения к ним. Компетенции формируются те же, что и в первом задании, характер познавательной активности – репродуктивный;

3) на второй неделе провести письменный дидактический анализ одного урока иностранного языка по предложенной примерной схеме. Задание направлено на формирование такой общекультурной компетенции, как **ОК-1** Познавательная активность - с элементами проблемного поиска, так как предполагает выход на рекомендации по совершенствованию урока;

4) на третьей неделе практики подготовить и провести фрагмент урока по предмету. Назначение данного задания – формирование следующих компетенций: **ОК-1**, **ОК-6**, **ОК-7** (готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе), **ОПК-1** (осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности), **ОПК-3** (владеет основами речевой профессиональной культуры), **ПК-2** (готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-

воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения), **ПК-6** (способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников). Познавательная активность при выполнении задания – проблемно-поисковая;

5) на третьей неделе оказать помощь учителю иностранного языка в оформлении учебного кабинета, подготовке дидактических материалов. Задание направлено на формирование таких компетенций, как **ОК-1, ОК-7, ПК-2, ОПК-1**. Познавательная активность проблемно-поисковая;

6) на второй и третьей неделе организовать внеклассную работу по предмету (индивидуальные и групповые консультации, дополнительные занятия для учащихся по иностранному языку с разным уровнем подготовленности). Назначение задания – формирование следующих компетенций: **ОК-1, ОПК-3, ПК-2**. Характер познавательной активности – проблемно-поисковый;

7) в течение трех недель выполнять функции помощника классного руководителя (организовывать внеучебную деятельность с классом, участвовать в общешкольных мероприятиях, проверять школьные дневники и т.д.). Формируемые компетенции: **ОК-7, ПК-2, ПК-5, ПК-6**. Познавательная активность репродуктивная и проблемно-поисковая;

8) на третьей неделе практики письменно проанализировать учебный план школы с точки зрения того, как в нем отражены особенности данной образовательной организации (вид, профили классов, углубленное изучение предметов, организационно-правовая форма и т.д.). Назначение задания – формирование таких компетенций, как **ПК-13** (готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности), **ОК-1, ОК-6**. Характер познавательной активности – с элементами проблемности.

В качестве отчетной документации выступает дневник, который студент сдает преподавателю педагогики за два дня до окончания практики, содержащий сведения о классе (полный список учащихся), Ф.И.О. классного руководителя и учителя иностранного языка, расписание уроков и звонков и все вышеперечисленные выполненные задания.

Организация учебной практики, кроме разработки заданий, предполагает следующий алгоритм действий преподавателя:

- проведение установочной конференции в виде устного ин-

структурирования о работе, которую предстоит осуществить студентам с указанием времени, отведенном на ее выполнение, требованиях к содержанию и эстетическому оформлению заданий;

- консультирование студентов в процессе практики в школе, оказание индивидуальной помощи в решении возникающих трудностей при выполнении заданий;

- контроль и оценивание выполнения заданий (при этом учитывается качественная характеристика студента, которую пишет по итогам практики классный руководитель и учитель-предметник);

- проведение заключительной конференции по практике, на которой студенты делятся впечатлениями о том, какие из заданий самостоятельной работы вызвали наибольший интерес, а какие - трудности при выполнении. Кроме того, педагог проводит письменный опрос студентов о впечатлениях от практики, который позволит внести коррективы в организацию подобных практик в будущем.

Так, опрос студентов, проходивших учебную практику в этом году впервые, показал, что наибольшие затруднения они испытали с анализом учебного плана школы, в которой проходили практику (42,5%), с подготовкой и проведением фрагмента урока (37,5%), с оформлением дневника практики (12, 5%), с записями наблюдений на уроках (7,5%). Только 5% студентов затруднились в дидактическом анализе урока.

Среди причин трудностей с анализом учебного плана было названо отсутствие опыта такой работы и примерной схемы анализа. Проблемы с проведением фрагмента урока связаны, по их мнению, с подбором необходимого материала из-за недостаточного знания учебных возможностей учеников. Среди трудностей с записями наблюдений на уроках были обозначены проблемы соединения теоретических знаний с практическими. Незначительное количество отметивших проблемы с дидактическим анализом урока объясняется тем, что в начале практики студенты получили примерную схему такого анализа.

Отвечая на вопрос о том, что необходимо изменить в организации практики, 40% студентов ответили – увеличить сроки практики, 17,5% считают, что ничего не надо менять, 7,5% - отметили необходимость получения каждым студентом письменного перечня заданий на практику.

Следующий вопрос касался изменений, которые необходимо внести в содержание практики. 27,5% опрошенных ответили - ничего не надо менять, 27,5% студентов пожелали проводить не один фрагмент урока, а несколько, еще 20% предложили проанализировать стили общения педагога с учащимися, соблюдение ими педагогического такта.

Отвечая на вопрос, хватило ли для выполнения заданий на практику знаний и умений, полученных в вузе, 37,5% ответили, что хватило, 30% написали, что мало опыта практической деятельности и умений анализировать учебный план школы.

Анализ результатов анкетного опроса позволил сделать вывод о том, что при организации учебно-ознакомительной практики студентов второго курса необходимо подготовить и издать форму дневника практики, в котором дать примерные схемы анализа учебного плана школы, дидактического анализа урока, элементов дидактической системы, которые необходимо увидеть на уроках и отразить в своих записях. Для закрепления учебного материала раздела педагогики «Введение в педагогическую деятельность» целесообразно в содержание заданий на практику включить анализ стиля общения педагогов с учащимися, предложив примерный план наблюдений, по которым они сделают необходимые выводы. Кроме того, в дневнике необходимо отразить критерии, по которым будет производиться оценивание выполнения каждого задания.

Разработка формы дневника практики, представляющего собой комплекс методического обеспечения выполнения заданий студентами, может стать важнейшим условием эффективности их самостоятельной работы.

УДК 378

В.Е. Гаибова

Стимулирование самостоятельной работы студентов средствами продуктивных технологий обучения

Важнейший принцип работы студентов – принцип активности. Под ним мы понимаем установку на вовлечение в процесс обсуждения или любой иной учебной деятельности *каждого* студен-

© В.Е. Гаибова, 2013

та. От студента преподаватель ждет активности в познавательной деятельности. Преподаватель не формулирует законы, не сообщает студентам те или иные сведения, а создает ситуации, в которых они сами переоткрывали бы законы и закономерности, обнаруживали бы и формулировали противоречия, создавали теории.

Процесс учения – это процесс увязывания нового с уже известным. Обучаемые строят новые представления на основании предыдущих знаний и представлений. К сожалению, очень часто студенты не могут активизировать свои предыдущие знания, что осложняет восприятие и запоминание новой информации. Из-за того, что им не удастся активизировать предыдущие знания, у них могут остаться неполные или даже противоречивые представления, которые могут помешать дальнейшему учению.

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 логичного рассуждения, которые выступают механизмом развертывания мысли и ее движения [7].

Современные продуктивные технологии предполагают развитие активности обучающихся, 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 – студента, с высокой степенью приводящих к запланированному общеобразовательному результату.

Исследовательские и поисковые технологии обучения

Исследовательские и поисковые технологии созданы на основе соответствующих подходов в образовании. Эти технологии основаны на продуктивной деятельности обучающихся в ходе решения проблем. Основные характеристики исследовательского обучения в сопоставлении с традиционными определяются изменением позиции студента в учебном процессе, ее инициативным, субъектным характером, из которого, в свою очередь, вытекают ориентиры и условия поисковой учебной деятельности [4,5,6].

Сущностной характеристикой технологий обучения, основанных на поисковом подходе, является рефлексивная деятель-

ность обучающихся как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане. Перевод процессуального плана обучения в содержательный осуществляется по следующим направлениям: специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления; специальное обучение процедурам обсуждения; формирование дискуссионной культуры; специальная разработка эмоционально-личностной стороны учебной деятельности, связанной с ее ролевыми компонентами; эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование.

Этот подход воплощался в двух вариантах: а) поисковый подход практической, познавательно-прикладной ориентации; б) поисковый подход теоретико-познавательной ориентации.

В начале 60-х гг. группа ученых под руководством известного американского психолога А. Осборна провела анализ обширного исследовательского материала и сформулировала последовательность обобщенных шагов по организации поискового учебного процесса:

1. постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;
2. поиск фактов для лучшего понимания проблемы, ее уточнения, поиска путей и возможностей ее решения;
3. максимально широкий поиск нового знания, информации, практических примеров, выдвижение идей, которые помогут решить поставленную проблему; оценка информации, знания, примеров и идей откладывается до того времени, пока учащиеся не сформулируют их наиболее полно;
4. поиск решения, при котором отбирается найденная информация, анализируются приобретенные знания, высказанные идеи подвергаются анализу, оценке; для воплощения выбираются лучшие из них;
5. обобщение отобранной информации, формулировка способа решения проблемы, поиск признания найденного решения окружающими [6].

Таким образом, применение исследовательских и поисковых технологий обучения помогает студентам более осмысленно ставить цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания и оценивать и объяснять с научной точки зрения полученные результаты.

Коллективные способы обучения

Коллективные способы обучения (КСО) формируют и развивают мотивацию студентов на сотрудничество, включают каждого обучаемого в активную работу в течение всего занятия, в смешанных парах и микрогруппах, создают условия живого, непринужденного общения. Каждый студент и вся группа в целом становятся реальными субъектами самообучения [1, 3].

Педагогическая идея, лежащая в основе КСО, состоит в том, чтобы каждый обучаемый мог бы продвигаться вперед в соответствии со своими способностями. Чтобы все успевали, преподаватель вынужден приспособливаться к средним и даже слабым обучаемым, соответственно снижая темп и уровень преподавания. При переходе на технологию КСО становится реальным создать для каждого ученика свой темп продвижения вперед. Он соответствует его трудолюбию, настойчивости, сообразительности, его умению работать с книгой и со своими соучениками [2].

Коллективным можно назвать только такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе. Отсюда коллективная форма организации учебной работы – это общение обучающихся и обучаемых в динамических парах, или парах сменного состава.

При этом каждый участник занятий попеременно является то обучаемым, то преподавателем; ближайшая цель каждого студента – учить других всему тому, что знаешь или изучаешь сам.

При коллективном способе обучения не только предоставляется дополнительное время отстающим, но и оказывается помощь соученикам. Никто не остается брошенным и забытым, а для общественного прогресса гораздо важнее, чтобы все способные, трудолюбивые и настойчивые студенты (а таких большинство) смогли овладеть программным материалом значительно быстрее и качественнее.

А.Г. Ривин разработал несколько методик КСО, применяемых в различных ситуациях. В качестве примера можно привести методику «взаимообмен заданиями», назначение которой – отработка практических умений и навыков на серии аналогичных заданий.

Каждому студенту предлагается выполнить несколько заданий из предложенной карточки. Предположим, что Иванов знает

решение всех задач задания 1, а Петров – задания 2. Тогда, работая в паре, они могут обмениваться заданиями. Обмен осуществляется следующим образом: Иванов обучает Петрова решению задачи №1 из задания 1, заново решая эту задачу. При этом если есть необходимость, он дает теоретическое объяснение и отвечает на все вопросы Петрова. Записывать решение задачи и все необходимые формулы он может прямо в тетрадь Петрова.

Затем таким же образом учит Петров Иванова. Потом Петров приступает к самостоятельному решению задачи №2 из задания 1, а Иванов – к самостоятельному решению задачи №2 из задания 2. Проверив друг у друга правильность решения задач, напарники расходятся.

Дидактический материал карточек подбирается в соответствии с уровнем знаний и умений студентов (например, традиционные уровни: базовый, повышенный и углубленный). После таких занятий взаимобучения необходимо проводить контроль. Для подготовки непосредственно к контрольной работе в карточке может быть 4 или 5 заданий, каждое из них будет отражать соответствующую тему или раздел, который необходимо было усвоить. Дидактический материал может быть составлен либо педагогом, либо студентами-отличниками, при согласовании заданий с преподавателем.

В группе каждое задание должно быть выполнено хотя бы одним студентом, в этом случае каждый из них готов обучать всех остальных участников и учиться сам в сменных парах. Если по какому-то заданию никто не справился с решением, педагог должен дать консультацию.

Библиографический список

1. Дьяченко, В.К. Диалоги об образовательных технологиях [Текст] // Школьные технологии. – 2000. - № 6.
2. Дьяченко, В.К. Диалоги об образовательных технологиях [Текст] // Школьные технологии. – 2001. - № 3.
3. Дьяченко, В.К. Новая дидактика [Текст]. – М.: Народное образование, 2001.
4. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике [Текст]. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
5. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст]. – М.: Арена, 1994.

6. Кларин, М.В. Технологический подход к обучению [Текст] // Школьные технологии. – 2003. - № 5. – С. 4 – 22.
7. Степанов, А.А. Как научить мыслить? [Текст] / - Л., 1971.

УДК 37.014.3

Л.Н. Данилова

Реформирование школы поэтапным методом (на примере Австрии)

Исторической особенностью реформирования государственных и социальных институтов в Австрии является поэтапный метод, используемый ещё с начала прошлого века. В школьных реформах он заключается в том, чтобы менять школу постепенно, последовательно и осторожно, не внося хаос в её регулярную деятельность. Применение поэтапного метода обусловило эволюционный характер и замедленные темпы обновления австрийского общего образования не только в прошлом, но и на современном этапе.

В 2000 году правительство Австрии опубликовало программу развития образования – документ, объявлявший о предстоящих переменах, но не имевший конкретных предложений по их проведению – и только в 2010 г. министерством образования была объявлена программа развития школы, включавшая в себя 10 направлений деятельности [2]. Признаки поэтапного метода проявлялись, таким образом, уже на этапе планирования реформирования. Рассмотрим содержание ключевых направлений.

Языковое содействие с детского сада. Учить детей государственному языку необходимо с раннего детства. Поскольку выяснилось, что подобной помощи требуют не только дети иностранного происхождения, но и сами австрийцы, то она будет оказываться всем. Для этого правительство предложило сделать обязательным посещение детских садов для детей дошкольного возраста и организовывать там занятия по немецкому языку. Обязательным должно стать и языковое содействие в школах.

Индивидуализация обучения. Под индивидуализацией правительство понимает «совокупность всех учебно-методических и учебно-организационных мер, исходящих из того, что обучение яв-

ляется личной деятельностью каждого отдельного учащегося, и нацеленных на оптимальное развитие учеников в соответствии с их индивидуальностью» [4]. На её усиление направлена правительственная инициатива «25plus», требующая снижения числа учащихся в классах до 25 человек для усиления эффективности педагогического процесса. Слово «плюс» в названии программы указывает на то, что простого сокращения численности учеников в классе недостаточно: требуется оптимизация индивидуального подхода. Школы в условиях совместного обучения должны учитывать различия всех детей и индивидуальный характер учебной деятельности, пробовать новые формы преподавания, сделать систему оценивания прозрачной для учащихся, повысить квалификацию педагогов в вопросах индивидуализации обучения.

Особое внимание правительство призвало обратить на борьбу с второгодничеством, для чего министр образования предложила переход с 2012 года на модульную систему преподавания, когда отстающие не должны изучать повторно всю программу учебного года, а смогут подтянуться по отдельному предмету, посещая остальные дисциплины со своим классом.

Создание Новой средней школы. В 2007 года в качестве эксперимента был запущен проект «Новая средняя школа». Он предполагает создание интегрированной средней школы (до 14 лет), расширение сети школ полного дня и школьную автономию. Предпосылкой к созданию проекта послужило положение о том, что австрийская образовательная система не гарантирует всем детям равных возможностей на получение образования. Прежде всего, это касается уровня знания языка обучения и социального взаимодействия учеников. К 2010/2011 учебному году в эксперимент включились только 320 школ, но уже к 2018 году все основные школы должны быть преобразованы [6].

Создание школы полного дня. Полнодневные школы в Австрии действуют с 1974 года, но в настоящее время они особо пропагандируются властями. Такие школы создаются при наличии не только достаточного количества заявлений родителей, но также необходимой материальной базы и квалифицированных сотрудников. Это значит, что школам часто не хватало средств для перехода на новую форму, поэтому на реализацию проекта правительство обещает до 2015 года ежегодно выделять по 80 млн. евро. Программа требует тесного сотрудничества центра и земель: феде-

ральное правительство обязуется создать условия организации новой формы (подготовка педагогов, финансирование проекта, совместное отслеживание его протекания через 3 года), земли берут на себя обязательства удовлетворять запросы семей по организации второй половины дня, целесообразно расходовать средства, разрабатывать критерии качества работы и внести поправки в местное школьное законодательство.

Педагогическое образование. В будущем на педагогических факультетах планируется организовать вводную фазу обучения для лучшей профессиональной самоидентификации студентов, проводить вступительные испытания и экзамены на профессиональное соответствие. Степень бакалавра даст право работать учителем на замену; стать штатным учителем можно будет только с дипломом магистра.

Введение образовательных стандартов – самый сложный вопрос современной реформы. Дело в том, что в программе развития образования было объявлено о разработке стандартов, но не уточнялось, что это и как с ними работать, а исследований, на которые можно было бы опереться, не имелось, поэтому неудивительно, что на развитие этой темы в Австрии большое влияние оказало обращение к зарубежному опыту. Особо значимой стала публикация экспертизы группы немецких авторов [5], которая позволила уточнить теоретико-методологические основания исследования и послужила примером оперативной работы. В самой же Австрии только в 2003 году министр образования дала задание 4 экспертам представить на обсуждение конкретные предложения по реформированию школы, частью которого должна была стать концепция образовательных стандартов. Однако их рекомендации были использованы лишь частично, поскольку требовали больших инвестиций и сталкивались с необходимостью ломать устоявшиеся традиции. При стандартизации государство стало действовать без предложений экспертов (первые варианты стандартов по всем трём предметам были представлены рабочими группами уже в 2002 г.).

В 2003/2004 учебном году Центром школьного развития в г. Грац был запущен эксперимент по внедрению стандартов в школы. Теперь протекает фаза их проверки, школы участвуют в тестированиях. С 2011/2012 для 8-го класса и с 2012/2013 г. для 4-го класса это участие обязательно для всех школ. Тесты и устные зачёты отныне являются элементом системы мониторинга качества обра-

зования [1]. Благодаря автономии школы получили право корректировать центральные образовательные стандарты с учётом местной специфики: можно изменить количество часов, выделяемых на предметы, и разработать собственное содержание образования, в соответствии с профилем образовательного учреждения, поскольку профиль считается средством конкурентной борьбы за учащихся.

Введение нового должностного права и пересмотр оплаты труда было запланировано для создания учителям более привлекательных условий работы, повышения ценности педагогического труда и статуса профессии. Хотя впервые о разработке нового должностного права для педагогов министерство образования объявило ещё в 2008 году, соответствующие переговоры между ним и учительским профсоюзом всё ещё не закончены. Основные спорные моменты в обсуждении вызывает продолжительность рабочего времени педагога и оплата труда.

Совершенствование системы государственного контроля за качеством школьного образования. Традиционно мерами гарантирования качества в австрийской школе являлись её обеспечение современными организационно-педагогическими средствами реализации образования, сбор и статистическая обработка информации о половом составе учащихся, числе классов, школ, учителей и учеников, о результатах экзаменов [3. С. 61]. На деле эта система мало способствовала гарантированию и развитию качества школьного образования. Новая система предполагает использование стандартов как средства измерения учебных результатов в школах; школьных программ как средства развития самой школы (прежде всего, благодаря её профилю); методов обратной связи (например, единые выпускные экзамены, обязательные с 2013/2014 учебного года).

Все эти направления составляют содержание современного реформирования. Контроль за выполнением программы реформ осуществляет министерство образования под руководством Клаудии Шмид. Надо отметить, что и в этом нововведении она столкнулась с серьёзным сопротивлением противников правительственных инициатив. Отдельные аспекты реформирования не просто не вызывали согласия, а повлекли за собой массовые протесты педагогов. Так, министр настаивала на увеличении продолжительности рабочего дня учителя на 2 часа в неделю, но без дополнительной оплаты. В ответ на это решение педагогические профсоюзы орга-

низывали демонстрации и митинги протеста учителей, срывая занятия в школе. Однако министр твёрдо стоит на своём. В стремлении выполнить правительственную программу такую же принципиальность она проявляет и в других неоднозначных вопросах.

Австрийское правительство назвало 2011 г. годом образования, однако отчётливого старта обещанного реформирования не замечалось. Анализируя текущее состояние школьного образования, трудно не заметить, что в этой области заявлено очень много перемен, но пока происходят лишь точечные изменения. Причиной тому являются не только трудности в парламентарном согласовании нововведений, но и традиционный для Австрии метод пошаговых реформ. Сейчас министерство сосредоточило своё внимание только на нескольких проектах. Вместо новых правительство представляет давно заявленные инициативы реформирования школы, поддержанные в парламенте (стандартизация, полудневная школа, создание единой школы), оставляя другие пункты программы реформ на будущее (пересмотр трудового права и др.). Именно поэтому создаётся впечатление, что реформа незаметна, однако она началась и осуществляется поэтапно.

Потребность школьных перемен не вызывает сомнений, однако пока образовательная политика находится в тупике, поскольку общий язык относительно обновления образования не могут найти партии. Большинство предложений друг друга они не принимают, и отсутствие единого видения реформы тормозит запуск качественных изменений, что также типично для австрийской системы.

Свою роль в неспешности реформ играет и финансовый аспект. Несмотря на то, что Австрия гораздо легче некоторых других стран переживает всемирный экономический кризис, бюджетный дефицит у неё всё-таки есть. При сложностях планирования бюджета, отсутствии политического и общественного единства в вопросах образовательного реформирования и отсутствии понимания отдельных преобразований процесс реформирования школы значительно усложняется, а его результаты становятся менее предсказуемыми. В режиме экономии, на который Австрия перешла в период финансового кризиса, сложно найти средства для изменения такой системы, как образование.

Процесс школьного реформирования в Австрии каждый раз протекает сложно, и большую трудность в нём представляет собой

преодоление сопротивления системы, основанного на столетних образовательных традициях и менталитете его участников. В каждый период развития австрийской государственности образовательная политика определялась не только пересмотром образовательных ценностей, но также историческими, общественными, экономическими и демографическими условиями. В стране наблюдаются противоречия между образовательной политикой и педагогикой, а потому их влияние на школьную практику не может не вызывать трудностей.

Библиографический список

1. Данилова, Л.Н. Введение единых образовательных стандартов в ФРГ и Австрии [Текст] // Педагогика. – 2010. - № 8. – С. 89-96.
2. Schmied C. PISA appelliert an uns: Wir müssen den begonnenen Weg der Bildungsreform konsequent weiterführen und unsere Vorhaben entschlossen umsetzen. Lasst Worten Taten folgen! - <http://www.bmukk.gv.at/pisa>.
3. Eder F., Kroath F., Tronhauser J. Austria // The education systems of Europe / Hörner W. [u.a.]. – Springer, 2007. – P. 52-76.
4. Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts. Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen. Rundschreiben Nr. 9/2007.
5. Klieme E. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. – Berlin, 2003.
6. Neue Mittelschule. Erfolgsmodell // SPÖ-Aktuell. - 11. Februar 2011. - Nr. 5. – P. 4-5.

УДК 378

Е.О. Иванова

Мотивационный компонент в структуре самостоятельной работы студентов в информационно-образовательной среде

Достигнутая в настоящее время стадия цивилизационного процесса многими учеными связывается, прежде всего, с преобладанием процессов оперирования информацией над всем остальными. Основная задача человека информационного общества – поиск,

© *Е.О. Иванова, 2013*

осмысление информации, перевод ее в знание, применение этих знаний на практике, обмен ими и распространение в профессиональном сообществе. Совокупность и качество умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности, связаны с активностью работника и способами эффективной работы с информацией – это умения самостоятельно устанавливать обобщенные цели и задачи деятельности, быстро адаптироваться к уже сложившейся системе отношений, добывать информацию, пользоваться ею, эффективно пользоваться ИТК оборудованием.

Результатом высшего профессионального образования сегодня являются не столько общенаучные и предметные знания, сколько сформированные компетенции, то есть способность и готовность применять эти знания для эффективного решения конкретных практических ситуаций. Значимым, в связи с этим, является анализ содержания, особенностей и характера практического использования знаний, который позволяет определить их конкретные разновидности, связанные с действиями. Выделяются:

- процедурные знания, позволяющие регулировать действия;
- декларативные знания, связанные с характеристикой информации;
- эпизодические знания, использующиеся в схожих ситуациях, при аналогичной тематике;
- эвристические знания, относящиеся к практическим правилам, выведенным на основе опыта;
- метазнания о способах и методах поиска и переработки информации, принятии решений [3].

Самостоятельная работа в информационной образовательной среде (ИОС), обеспечивающая формирование всех выше перечисленных видов знаний, предполагает изменения в деятельности педагога, основывающиеся на психодидактическом подходе. В нем образованию отводится особая роль в процессе трансформации культуры в индивидуальные ценности и смыслы. Образование рассматривается в качестве развивающей среды, где происходит смысловое развитие личности, где должны быть созданы условия для становления индивидуальных смыслов обучающихся при освоении содержания образования.

Принципиальной является опора на продуктивную самостоятельную деятельность обучающихся по использованию полученных знаний в личностных и социально значимых ситуациях, изме-

нение взглядов на сущность образовательного взаимодействия, связанных с разделением действий преподавателя и студента во времени и в пространстве. Ведущую роль играют механизмы самоорганизации и самоуправления деятельностью. Востребована активная субъектная позиция обучающихся, на формирование которой предстоит обратить особое внимание в процессе обучения в ходе субъект-порождающего образовательного взаимодействия, являющегося условием осуществления самостоятельной работы студентов.

Основой новой педагогической парадигмы становится саморазвитие субъектов в развивающейся, изменяющейся, динамичной информационной образовательной среде. 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.

Одним из стратегических направлений является переход к новой развивающей, конструктивной модели образования, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления обучающихся. Данная модель в качестве основного системообразующего элемента включает самостоятельную работу студентов в условиях ИОС. Процесс обучения сегодня можно определить как целенаправленную совместную деятельность преподавателя и обучающихся в ИОС, тем самым подчеркивая значимость такой среды как неотъемлемой составляющей обучения. Высокотехнологичная ИОС становится условием и средством эффективной самостоятельной образовательной деятельности, развития профессиональных компетенций обучающихся [4].

К основным характеристикам ИОС, значимым для организации процесса обучения, можно отнести:

- открытость, которая обеспечивается за счет взаимодействия среды с информационно-образовательным пространством. Безграничные ресурсы позволяют организовать вариативное обучение, отвечающее задачам формирования компетенций обучающихся;

- целостность, т.е. внутреннее единство процесса обучения – целей обучения, деятельности учителя (преподавания), деятельности учащихся (учение) и планируемого результата. Она возникает

в результате сознательных действий субъектов педагогического процесса. Целостность конструируется с учетом инвариантного содержания образования, оптимальных методов и способов обучения, способствующих достижению целей обучения, воспитания и развития;

- полифункциональность, связанная с тем, что среда может быть и источником знаний и, одновременно, способствовать организации различных форм самостоятельной работы обучающихся.

Информационно-образовательная среда обладает и другими характеристиками, связанными с процессом образования. Для организации самостоятельной работы обучающихся наиболее значимыми являются:

- личностная заданность среды, которая подразумевает активное субъектное начало среды любого уровня, так как именно субъект выстраивает, объединяет, придает целостность и задает вектор развития среды;

- адаптивность – свойство среды, связанное с удовлетворением разнообразных образовательных запросов личности, с неисчерпаемостью, многомерностью представления информации в среде, с возможностями осуществлять различные виды деятельности (творческий поиск, игра, тренинг и т.д.);

- многоаспектность – представление информации о процессе или явлении с разных точек зрения, во множестве связей и отношений, что способствует более глубокому изучению материала, требует информационной компетентности учащихся.

ИОС среда позволяет реализовать дидактические возможности инновационных технологий, эффективно организовать индивидуальную и групповую познавательную деятельность обучающихся, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной познавательной деятельности, в частности средствами самостоятельной работы.

Самостоятельная работа – это целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом деятельность в совокупности выполняемых действий и корректируемая по процессу и результату [2]. Для ее осуществления необходим довольно высокий уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности.

Структура самостоятельной работы обучающихся включает, как минимум, четыре компонента:

1) мотивационный: постановка цели как ценности для студента, потребность в новейших знаниях, выполняющих функции регулирования деятельности;

2) содержательный: выделение познавательных задач, определение вида знаний;

3) процессуальный: подбор, определение, применение адекватных способов действий, ведущих к достижению результатов;

4) рефлексивный: осознание собственных достижений по вектору цель → результат, оценка практического значения полученных знаний, понимание эффективности реализованных способов решения ситуации.

Рассмотрим специфику мотивационного компонента самостоятельной работы студентов. Значимость данного компонента в условиях ИОС детерминирована трансформацией цели обучения. Если в традиционном обучении главной задачей являлась передача определенной суммы знаний обучающемуся, формирование ряда заранее определенных умений, то в условиях обучения в ИОС цель – научить ставить и решать познавательные проблемы, а для этого находить, перерабатывать, использовать и создавать информацию, ориентироваться в информационном пространстве.

Мотивационный компонент включает в себя значения и смыслы, потребности, цель, интересы обучающихся.

В процессе самостоятельной работы в ИОС руководящая и направляющая роль в познании принадлежит студенту. Это возможно в том случае, если обучающийся осознает себя субъектом собственной деятельности. Быть субъектом «значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [1]. То есть обучающийся с необходимостью занимает не пассивную позицию «продукта» общественного развития, а становится подлинным субъектом, действующим и живущим под знаком собственного ответственного выбора, не просто реагирующим на «вызовы времени», но и сознательно строящим свое будущее.

В интересующем нас контексте это означает:

- обладать способностью не только присваивать информацию, но и самостоятельно определять потребность в ней, оценивать, преобразовывать ее, производить знания, применять их в со-

ответствии с поставленной целью;

- осознанно ставить собственные цели деятельности, опосредующие внешние цели, заданные преподавателем;

- осознавать свою ответственность за результаты деятельности, быть способным к нравственному выбору в ситуациях неопределенности;

- обладать устойчивой системой взглядов, убеждений, смыслов, мотивов;

- быть нацеленным на работу в коллективе, развитие толерантности, эмпатии, выстраивание продуктивных субъект-субъектных взаимоотношений, развитие готовности к выработке согласованных решений, взаимодействию, сотрудничеству, общению;

- стремиться к саморазвитию, самообразованию, самовоспитанию, самооценке, самоанализу и пр.

Значимой составляющей мотивационного компонента является смыслообразование, которое позволяет сделать учение осмысленным, обеспечивает значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Смыслообразование является базовым, исходным для самоопределения и нравственно-этического оценивания. В основе смыслообразования лежит понимание личностного смысла как «индивидуализированного отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [5]. Смысл является условием успешности регуляции деятельности.

Неразрывно связанным с понятием смысла является понятие ценности. Это осознаваемая значимость для субъекта тех или иных явлений действительности, определяемая их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъекта. Можно выделить два аспекта ценностей, которые находят свое отражение в мотивационном компоненте самостоятельной работы студентов в ИОС.

Во-первых – ценности всегда связаны с оценивающим субъектом. Они отвечают его индивидуальным особенностям, потребностям и интересам. В соответствии с этим осознается ценность того или иного объекта культуры.

Во-вторых, ценности являются продуктом жизнедеятельности общества и социальных групп. Наличие ценностей придает смысл социальным нормам, так как нормативное поведение направлено на достижение разделяемых в социуме идеалов.

Можно выделить следующие требования к организации самостоятельной работы студентов с позиции смыслообразования, которые находят воплощение в ИОС:

- предоставление возможности ценностно-смыслового выбора в соответствии с индивидуальными особенностями, потребностями и интересами обучающегося;
- наличие пространства коммуникации – как пространства обмена смыслами, генерирования общих, совместных смыслов;
- создание условий для прояснения и оформления смыслов в ходе самостоятельной работы;
- обеспечение оценочной деятельности обучающихся, нацеленной на осваиваемое содержание культуры, а также на самого себя (самооценка и рефлексия);
- возможность создания студентами собственного образовательного продукта.

В целом мотивационный компонент самостоятельной работы студентов нацелен на обеспечение смыслообразования как одного из основных процессов, детерминирующих эффективность процесса обучения. Это процесс и результат взаимодействия личностных смыслов и ценностей обучающегося с социокультурными смыслами и ценностями, которые предъявляются ему в процессе обучения. В результате формируется неповторимая, индивидуальная ценностно-смысловая позиция студента, которая оказывает существенное влияние на всю его учебную деятельность.

Подводя итог, можно сделать вывод, что ИОС создает условия для креативной, творческой самостоятельной работы студентов. Она обладает богатыми возможностями для удовлетворения образовательных запросов субъектов, что позволяет целенаправленно выстраивать такую индивидуальную учебную деятельность, которая обеспечит мотивированное, осознанное, активное усвоения актуального учебного материала. Однако реализация потенциальных возможностей ИОС зависит от целенаправленного внимания к формированию и развитию мотивационного компонента структуры самостоятельной работы студентов.

Библиографический список

1. Брушлинский, А.В. Деятельностный подход и психологическая наука [Текст] // Вопросы философии. – 2001. - № 2. – С. 94.
2. Зимняя, И.А. Основы педагогической психологии [Текст]. – М., 1980. - 335 с.
3. Мильнер, Б.З. Управление знаниями в современной экономике. – М.:Институт экономики РАН, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.inecon.ru/DoklaMilner05.02.2008.doc
4. Носкова, Т.Н. Психодидактика информационно-образовательной среды [Текст]: учеб. пособие для вузов по направлениям пед. образования / Т. Н. Носкова. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. - 171 с.
5. Психология [Текст]: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд. - М., 1990. - 494 с.

УДК 373.3

Г.А. Колпаков

Первые школы на Ярославской земле

Появление первых школ учения книжного на Руси, а значит и на Ярославской земле, связано с двумя событиями. Первое – это создание в 863 году Кириллом и Мефодием славянской азбуки и распространение ее по территории древнерусского государства. Второе – принятие Русью христианства, начавшееся в 988 году. Эти события потребовали подготовки большого количества православных священников в школах, где изучали Священное Писание (Библию) и учились переписывать христианские тексты [1, с. 145-147].

В нашей статье мы попытаемся проанализировать факторы, которые непосредственно либо косвенно указывают на наличие языческих школ. Одним из таких факторов является языческая письменность, существование которой вплоть до настоящего времени вызывает дискуссию ученых.

Как отмечает отечественный историк образования А.И. Пискунов, «недостаточность архивного материала не позволяет достоверно судить о распространении письменности в языческой Руси» [1, с. 145-147]. Ученый приводит несколько свидетельств, подтвер-

© Г.А. Колпаков, 2013

ждающих противоположную точку зрения, – письменность у славян была до появления кириллицы.

Важнейшим доказательством существования старославянской азбуки является тот факт, что Кирилл при создании своей азбуки использовал знаки греческого алфавита и знаки старославянской азбуки. Звуков в славянском языке было больше, чем в греческом, поэтому для обозначения совпадающих звуков он использовал буквы греческого алфавита, но при этом оставлял их больше похожими на старославянские знаки, чем на греческие (24 знака). Для обозначения несовпадающих звуков Кирилл использовал буквы старославянской азбуки (19 знаков). Наличие этих старославянских знаков говорит о существовании азбуки, получившей название «глаголица» [7, с. 40].

В своей книге по истории происхождения письменности Л.В. Успенский опубликовал 42 знака глаголицы. [7, с. 48]. Простое сравнение двух азбук кириллицы и глаголицы показывает, что буквы кириллицы по начертанию более простые, чем буквы глаголицы. Известно, что язык и письменность развиваются по пути упрощения, а не усложнения. За последние 10 веков из 43 знаков кириллицы остался 31 знак современной азбуки. Поэтому напрашивается вывод о том, что знаки глаголицы более древние.

В XX веке ученые собрали большое количество свидетельств (более трех десятков) существования языческой письменности. Почему же до нашего времени дошли только отдельные фрагменты древнеславянской азбуки? Можно сделать следующие предположения. Во-первых, материалом для письма нашим предкам служило дерево, а оно недолговечно. Во-вторых, «изобретение» новой азбуки – кириллицы – делало ненужным старое, более сложное письмо. В-третьих, христианская церковь уничтожила тексты на старославянском языке как бесовские. И в-четвертых, бесспорные доказательства еще не найдены.

Существование древнеславянской письменности являлось одним из главных условий для возникновения языческих школ. Письменность позволяла фиксировать накопленные знания о природе, обществе, истории народа, его героях, правилах поведения, обрядах, ритуалах с целью их последующей передачи молодому поколению. Учителями в этих школах были языческие священники (волхвы, знахари, ведуны, колдуны). Они жили рядом с языческими святилищами (храмами).

В соответствии с делением первобытного общества на роды, племена, союзы племен языческие святилища были разного размера. Самое маленькое родовое святилище находилось там, где был родовой очаг (или печь), внутри жилища – небольшое, а под открытым небом – большего размера. Племенные святилища имели размеры от 14 до 30 метров, обычно это были выпуклые или вогнутые круглые площадки [5, с. 68], приподнятые над уровнем местности на 2-5 метров. Более крупными были межплеменные святилища. В окружности они достигали примерно 40 метров [5, с. 66]. Здесь были установлены деревянные идолы в честь языческих богов (примерно 2-3 десятка фигур), росли священные деревья. Около изображения Перуна постоянно поддерживался огонь.

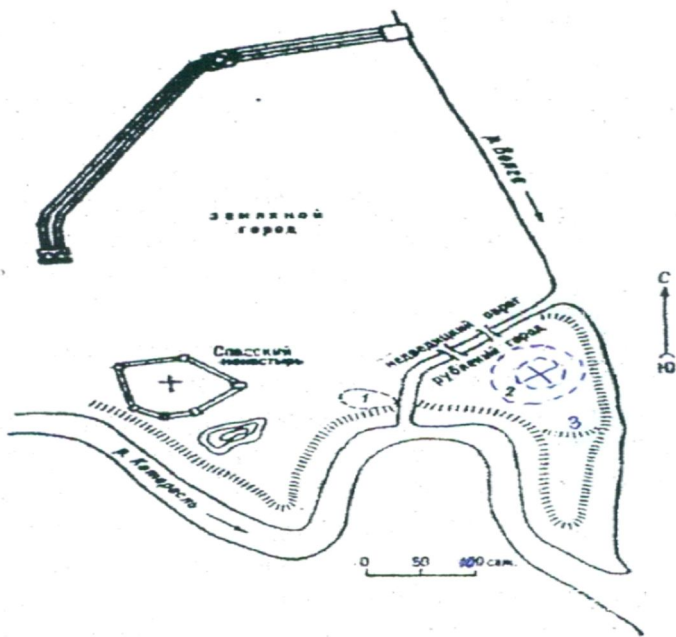
Самые большие языческие храмы обычно строились в местах слияния двух рек, на островах и со всех сторон были окружены водой. Они были диаметром 130-180 метров. Количество участников языческих праздников, которые здесь собирались, могло достигать до нескольких тысяч [3, с. 150]. По мнению Б.А. Рыбакова, такие крупные святилища располагались в середине целого гнезда древних поселений [3, с. 224]. Их устройство представляло два концентрических кольца валов. Внутри первого кольца находились жрецы, а участники ритуала располагались между внутренним и внешним кольцом.

Указанным выше признакам языческого святилища отвечает участок местности, на котором располагался древний Ярославль. Он ограничен двумя реками – Волгой и Которослью, а с третьей стороны – Медведицким оврагом. По дну оврага проходила глубокая протока, соединявшая обе реки. Вода со всех сторон окружала этот треугольник (назовем его условно «святым») [6, с. 14]. Вокруг него в разные годы археологи раскопали более десяти поселений древних людей (охотников, рыболовов, земледельцев), а также три крупных городища: Михайловское, Тимиревское и Петровское [6, с. 10]. Самые древние поселения датируются IV-II тысячелетиями до н.э., а самые «молодые» - IX н.э.

Почему же наши предки не занимали такое удобное для поселения место, как «святой» треугольник? Вероятно, оно уже было занято языческим святилищем. Жилища здесь начали строить после крещения, в XI веке (в источниках упоминается так называемый «рубленный город»). На карте древнего Ярославля (Рис. 1) мы обозначили предполагаемое нахождение языческого святилища

двумя concentрическими пунктирными кругами и славянским крестом.

Языческие священники (волхвы) могли селиться рядом со святилищем, за его внешней границей. Там, где они жили, как правило, и проводились занятия с учениками. На карте древнего Ярославля цифрой 1 обозначено «Медведицкое городище», основанное в VIII-VI веках до н.э., цифрой 3 обозначено селение «Медвежий угол», датированное IX-X веками н.э. [4, с. 13-15].



План древнего Ярославля

Рис. 1.

Наличие языческих школ подтверждают найденные при раскопках предметы письма: бронзовые писала X века [2, с. 27, 47]. Волхвы могли жить и в землянках, вырытых в склонах медведицкого оврага, скорее всего в западном склоне, чтобы лучи восходящего солнца проходили внутрь через двери. Середина оврага находится ближе всего к границе предполагаемого святилища, следовательно, языческие школы могли находиться в нескольких десятках метров от того места, где теперь горит Вечный огонь у памятника

героям фронта и тыла Великой Отечественной войны 1941-1945 годов.

Итак, по нашему мнению, «огонь просвещения» был «зажжен» языческими священниками 2-3 тысячи лет назад. Несмотря на то, что прямых доказательств существования языческих школ нет, косвенные свидетельства позволяют сделать подобный вывод.

Библиографический список

1. История педагогики и образования [Текст]: учебное пособие / под. ред. А.И. Пискунова. – 3-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2007. - 496 с.
2. История Ярославля с древнейших времен до наших дней [Текст] / А.Р. Хапров. - М.: Интербук-Бизнес, 1999. - 346 с.
3. История Ярославского края с древнейших времен до конца 20-х гг. XX века [Текст] / А.М. Пономарев, В.М. Марасанова, В.П. Федюк и др. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. - 368 с.
4. Мамевский, Б.М. Язычество и христианство в основании русской традиционной культуры [Текст]: учебное пособие. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. - 180 с.
5. Мейерович, М.Г. Так начинался Ярославль: Исторический очерк о возникновении Ярославля [Текст]. - Ярославль, 1984.
6. Рыбаков, Б.А. Язычество древней Руси [Текст]. - М.: Наука, 1987. - 783 с.
7. Успенский, Л.В. По закону буквы [Текст]. - 2е изд. - М.: Молодая Гвардия, 1979.

УДК 378

О.С. Кочкина

Системно-деятельностный подход в современном профессиональном образовании

В последние годы в сфере профессионального образования все чаще поднимается вопрос соответствия качества подготовки выпускников требованиям работодателей. При этом основная проблема состоит в умениях применять полученные знания и навыки с целью решения практических задач. В связи с этим, в организации

© *О.С. Кочкина, 2013*

образовательного процесса в рамках реализации ФГОС третьего поколения возникает потребность в развитии новых форм взаимодействия рынка труда и профессионального образования, связанных с определением личностных и профессиональных компетенций выпускников учреждений образования.

Целевые установки ФГОС профессионального образования предполагают, что содержание и организация образовательного процесса должны быть основаны на деятельностном подходе. Образовательное учреждение согласно обязательным нормативным требованиям должно:

- перед началом разработки основной профессиональной образовательной программы определить ее специфику с учетом направленности на удовлетворение потребностей рынка труда;

- обеспечивать эффективную самостоятельную работу обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателя;

- обеспечивать обучающимся возможность участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы;

- сформировать социокультурную среду, создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности;

- предусматривать использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий;

- предоставлять обучающимся возможность оценивания содержания, организации и качества образовательного процесса;

- обеспечивать учащихся учебно-методической документацией по каждой дисциплине и междисциплинарному курсу;

- обеспечивать доступ каждого обучающегося к базам данных и библиотечным фондам, к сети Интернет, предоставлять возможность оперативного обмена информацией с отечественными образовательными учреждениями и организациями и др.

Центральными становятся: самостоятельная деятельность учащихся; самореализация личности (в том числе профессиональная самореализация); всестороннее развитие и социализация личности.

Практическое достижение проектируемых результатов основано на реализации принципов деятельностного подхода, а если говорить более детально, то на принципах системно-деятельностного подхода, в котором понятия «система», «систем-

ность» становятся центральными.

Системно-деятельностный подход обеспечивает процесс развития личности, включающий в себя профессиональное становление, развитие, самореализацию, социализацию. Именно он предполагает развитие личности через формирование универсальных учебных действий (УУД) как основы образовательного и воспитательного процессов, в том числе и в системе профессионального образования. Английский философ Гербер Спенсер сказал: «Великая цель образования - это не знания, а действия».

Идея соединения системного и деятельностного подходов принадлежит в основном отечественным учёным. Как указывал В.В.Давыдов, «представление о так называемом деятельностном подходе к изучению отдельных сторон поведения, сознания и личности человека ...выражает некоторую общую направленность в подходе к человеку на основе использования различных моментов в понятии деятельности» [2]. «В отечественной психолого-педагогической науке глубоко разработана деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [6].

В системно-деятельностном подходе категория «деятельность» занимает одно из ключевых мест, а деятельность сама рассматривается как своего рода система. Как известно, Георг Вильгельм Фридрих Гегель описал всеобщую схему деятельности, обстоятельно проанализировал диалектику её структуры (в частности, взаимоопределяемость цели и средств), отметив социально-историческую обусловленность деятельности и её форм. «Любая деятельность, осуществляемая её субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат». Согласно современным взглядам, цель деятельности возникает у человека как образ предвидимого результата созидания.

«Деятельностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития учащихся и формирования универсальных способов учебных и познаватель-

ных действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования" [6].

Обращаясь к терминологии, можно проследить взаимосвязь и взаимозависимость таких категорий, как действие, деятельность, система, системность. Под категорией «учебная деятельность» следует понимать процесс самоизменения человека, результатом которого являются приобретенные им на основе рефлексивного метода новые знания, умения и способности. Таким образом, учебное действие представляет собой структурную единицу учебной деятельности, которая, в свою очередь, реализует процесс, направленный на достижение некоторой учебной цели. Достигнутые учебные цели и учебные цели, которые будут поставлены в будущем, образуют основу самоизменения личности, её развития. Как правило, для достижения учебных целей необходимо применение совокупности учебных действий, а если говорить точнее, то применение системной совокупности учебных действий.

Изменение парадигмы образования определило переход от цели усвоения знаний, умений и навыков к цели развития личности учащегося. Таким образом, смещение акцента в образовании с усвоения фактов (результатом которого является получение знаний) на овладение способами взаимодействия с миром (результатом чего, в свою очередь, будет формирование и развитие умений) привело к необходимости изменения характера учебного процесса и способов деятельности учащихся. А это, в свою очередь, обуславливает возникновение в системе образования нового понятия «универсальные учебные действия».

УУД - это система действий учащегося, обеспечивающая культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию самостоятельной учебной деятельности.

УУД - это действие, имеющее надпредметный характер. «Учить учиться», «научение жить здесь и сейчас» - в этих формулировках выражается специфичность надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией деятельности. Таким образом, необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять, как информацию добывать, интерпретировать или создавать новую для достижения намеченной цели. Все это образует результаты деятельности, а деятельность реализу-

ется в процессе решения задач.

Выделяют личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД. Основное функциональное назначение УУД можно определить следующим образом:

- во-первых, они обеспечивают регуляцию учебной деятельности посредством принятия и постановки учебных целей и задач, поиска и эффективного применения необходимых средств и способов реализации учебных целей и задач, контроля, оценки и коррекции процесса и результатов учебной деятельности, а также будущей профессиональной деятельности;

- во-вторых, обеспечивают создание условий для саморазвития и самореализации личности, готовности к непрерывному образованию на основе умения учиться, формированию гражданской идентичности и толерантности в жизни в поликультурном обществе, развитию высокой социальной и профессиональной мобильности;

- в-третьих, обеспечивают успешность обучения, успешность усвоения знаний, умений и навыков; формирование целостной картины мира; формирование компетентностей в любой предметной области познания.

Представляется важным понимание необходимости формирования системной совокупности УУД как в процессе общего, так и профессионального образования. Деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования. Происходит переход от «изолированного» изучения системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач; от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов с опорой на индивидуальную образовательную траекторию ученика; от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

В настоящее время в теории и практике профессионального образования становится популярной идея оптимизации и структурирования содержания обучения на деятельностно-модульной основе, обеспечивающей возможность гибкого изменения, вариативности программ. В рамках модульного обучения, по мнению С.Я. Батышева, можно выделить два подхода, одним из которых явля-

ется системно-деятельностный. На его основе разработан ряд концепций подготовки специалистов, в основе которых лежит деятельностный подход. Процесс обучения целиком или в рамках конкретного учебного предмета ориентирован на последовательное усвоение элементов профессиональной деятельности в соответствии с содержанием модульной образовательной программы.

Перенос характеристик различных видов учебных действий в плоскость профессионального образования, можно определить их значение в развитии профессиональных умений специалистов. Ведущими системообразующими составляющими в данном случае являются требования к результатам профессиональной деятельности. Важно отметить, что именно системная совокупность УУД может дать полноценный и эффективный результат в развитии профессиональных умений специалистов, поскольку за всеми конкретными способами профессиональной деятельности кроются умения обобщенного характера, позволяющие «уметь учиться», что, в свою очередь, и служит общим основанием для данной совокупности, обосновывая в данном случае понятие «система».

Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, является существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, мировоззрения и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что системно-деятельностный подход наиболее полно на сегодняшний день описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную приоритетам современного образования. Следование этой теории предполагает, в частности, выделение УУД, порождающих компетенции, знания, умения и навыки, а также анализ видов ведущей деятельности.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г., Володарская, И.А., Салмина, Н.Г., Бурменская, Г.В., Карабанова, О.А. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования [Текст] // Вопросы психологии. – 2007. – №4.
2. Давыдов, В.В. Деятельность: теория, методология, про-

блемы [Текст]. - М., 1990.

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

4. Каган, М.С. Человеческая деятельность [Текст]. - М., 1974.

5. Кондаков, А.М. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования [Текст] / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика. – 2008. - № 10.

6. Концепция государственного стандарта общего образования: материалы проекта для обсуждения Российской академии образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>.

7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. - М., 1975.

УДК 930

Д.С. Молоков

Педагогическая историография как область научных знаний

«Трудно путем исследования найти истину, когда позднейшим поколениям предшествующее время заслоняет познание событий, а история, современная событиям и лицам, вредит истине, искажая ее, с одной стороны, из зависти и недоброжелательства, с другой – из угодливости и лести» [2, с. 13]. Изречение древнегреческого философа Плутарха вполне можно назвать постулатом историографии, науки, изучающей историю исторической науки.

В настоящее время наука проходит путь развития, характеризующийся междисциплинарными связями, конвергенцией, взаимопроникновением одних сфер знаний в другие как в содержательном, так и методологическом планах. С этой точки зрения вполне закономерным можно назвать использование методов историографии в историко-педагогической науке, а в перспективе – выделение в структуре педагогики такой отрасли, как педагогическая историография.

Педагогическая историография выступает областью науч-

ных знаний, изучающей процесс развития историко-педагогической науки и его закономерности. В узком понимании это совокупность исследований в области истории педагогики, посвященных анализу той или иной психолого-педагогической проблемы в прошлом, педагогических взглядов мыслителей и развития образования в конкретный исторический период.

С одной стороны, педагогическая историография вытекает из истории исторической науки, то есть, собственно, из историографии. История воспитания и педагогической мысли выступает в качестве отдельной проблемы, что позволяет отнести педагогическую историографию к разряду так называемой *проблемной историографии* (по И.Д. Ковальченко [1]).

С другой стороны, педагогическая историография «служит» истории педагогики, да и предметное поле этой сферы лежит в плоскости педагогических проблем. Историографический анализ, таким образом, выступает средством достижения задач, стоящих перед историей образования и педагогической мысли. Соответственно, педагогическую историографию можно рассматривать как отрасль истории педагогики.

Обозначим разницу таких категорий, как «педагогическая историография», «историография педагогической мысли» и «историография образования». На наш взгляд, *педагогическая историография* выступает научной дисциплиной, **предметом** которой является процесс развития историко-педагогической науки. Она включает в себя всю совокупность исследований в области описания истории педагогики.

Историография педагогической мысли (теории, системы) посвящена исследованиям, отражающим педагогические взгляды ученых прошлого. Примером подобных исследований являются изучение педагогической системы Я.А. Коменского, творческого наследия К.Д. Ушинского, дискуссия о педагогической системе А.С. Макаренко. Сюда же отнесем описание педагогических идей конкретного исторического периода: историография педагогики Просвещения, Нового времени и т.д. В таком случае в поле зрения историографа оказываются педагогические взгляды целого ряда ученых, живших в ту или иную эпоху.

Наконец, *историография образования* сосредотачивает свое внимание на анализе описания развития практики образования: деятельности известных учебных заведений, отдельных видов об-

разования и в целом образовательных систем (историография истории Смольного института благородных девиц, историография развития университетского образования, историография советской школы).

Таким образом, понятие «педагогическая историография» является наиболее широким, оно включает в себя историографию образования и педагогики и выступает как сфера научных знаний, претендующая на отдельное место в структуре педагогической науки.

В основе познания в области педагогической историографии лежат следующие **принципы**: историзма, целостности (системности), культурологический и науковедческий принципы.

Важнейшим из них является *принцип историзма*, суть которого заключается в том, что любое историографическое явление должно рассматриваться в развитии в связи с обусловившими его факторами.

Принцип целостности (системности) ориентирует исследователя на необходимость подходить к изучению каждого периода или направления в развитии историко-педагогической науки как к системе взаимосвязанных элементов.

Культурологический принцип требует учета связей культуры с личностью историка педагогике. Уровень развития общества, в котором живет исследователь, безусловно, отражается на результатах его творческой деятельности.

Науковедческий принцип предполагает исследование закономерностей развития историко-педагогической науки, выявление характера ее развития, систематизацию научных школ, направлений и течений в истории педагогики.

Первоначальное значение слова «история» восходит к древнегреческому термину, означавшему «расследование, узнавание, установление». История отождествлялась с установлением подлинности, истинности событий и фактов. В древнеримской научной мысли это слово стало обозначать не способ узнавания, а рассказ о событиях прошлого. Функцию «расследования» (выявлению объективных факторов, обуславливающих взгляды историков образования в прошлом и настоящем, истинности представляемых ими выводов) в наши дни и выполняет историографическая практика, которая может послужить одним из способов установления истинности историко-педагогического знания.

К **методам** педагогической историографии (которые целесообразно рассматривать как совокупность мыслительных приемов или способов изучения прошлого историко-педагогической науки) можно отнести сравнительно-исторический метод, метод периодизации, хронологический метод, терминологические и лингвистические методы исследования, контент-анализ, сравнение и сопоставление, кросскультурный анализ, математические методы исследования, источниковедческий анализ.

Основным инструментом педагогической историографии, как и историографии в целом, является *историографический анализ*. Как метод исследования историко-педагогических проблем он своеобразен, обладает рядом специфических черт. Подобный анализ позволяет сосредоточиться на вопросе о том, **как** изучалась и изучается история образования, проанализировать взгляды ученого, описывающего историко-педагогические факты. При таком анализе внимание сосредотачивается на условиях, в которых работает историк педагогики, влиянии социокультурной среды на выдвигаемые им идеи. Личность исследователя, переживаемые им эмоции, особенности формирования характера, - всё это имеет первостепенное значение для понимания того, насколько достоверны и объективны результаты его научных изысканий.

Отличием историографического анализа от источниковедческого является то, что последний ориентирован собственно на «свидетелей» своего времени, первоисточники, отражающие дух эпохи. Историография представляет собой историю уже описанной истории, для нее наиболее важным методом становится анализ исторического описания, авторской интерпретации исторических событий. Для историографа, таким образом, источником служат труды историков образования.

Исходя из анализа категорий педагогической историографии, ее основных принципов и методов, а также сложившегося историко-педагогического опыта, представим следующую **классификацию типов исследований педагогической историографии**, которые можно разделить по следующим основаниям:

- национальному, этническому и географическому признакам (отечественная и зарубежная историография образования, историография развития европейской педагогической мысли, историография образования у автохтонных народов Дальнего Востока);
- хронологическому периоду (педагогическая историография

XIX века, Новейшего времени, современная историография образования);

- идеологическому, методологическому ориентиру (христианская, марксистская историография образования и педагогики);

- тематическому, проблемному принципу (историография реформаторской педагогики, женского образования, истории Министерства просвещения, развития педагогического образования);

- персональному принципу (историко-педагогические взгляды К.Э. Мангельсдорфа, В.Н. Татищева, П.Ф. Каптерева, Э. Дюркгейма, Н.К. Крупской).

Первые работы историко-педагогического характера появились в Европе во второй половине XVII века: «О выборе и методе учебных занятий» (1686) Карла Флери – во Франции, «Полигистор» (1692) Даниэля Морхофа – в Германии. Первым опытом создания собственно историко-педагогического труда можно считать книгу немецкого исследователя К.Э. Мангельсдорфа «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания» (1779). Автор рассматривал историю педагогики не как самоцель, а как средство для правильной оценки школьной практики и предложений по реорганизации школьного дела.

Отечественная историко-педагогическая наука берет свое начало в XVIII веке. Первым русским ученым, уделившим внимание воспитанию в прошлом, был Василий Никитич Татищев. Он написал ряд произведений историко-педагогического содержания: «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах», «Записка об учащих и расходах на просвещение», «Духовная моему сыну» (1733), «Инструкция учителям школ при уральских заводах», «Учреждение коим порядком учителя русских школ имеют поступать» (1736) [5].

Как протекало развитие истории педагогики начиная со второй половины XVII века до настоящего момента, какие выделялись течения, направления и научные школы в этой области знаний, - все эти проблемы находятся в поле зрения педагогической историографии.

Таким образом, педагогическая историография является важной частью историко-педагогического знания, позволяющей установить подлинность, объективность сведений в этой области, расширить представления о закономерностях научного познания, сис-

тематизировать знания обо всем историко-культурном процессе. Педагогический потенциал этой области знаний заключается в ее значении для формирования и развития профессионального педагога.

Важной стороной прикладного значения педагогической историографии является использование полученных при её изучении знаний для написания исследовательских работ, в которых должен быть создан самостоятельный *историографический образ*. Задачами такого образа являются подведение итогов предшествующего изучения объекта исследования (выделение этапов, направлений в изучении данной темы, раскрытие методологических подходов, анализ источниковой базы предыдущих исследователей, оценка их труда); выявление на этой основе тех аспектов исторической реальности, которые либо совсем не изучены, либо исследованы недостаточно; определение исследовательских задач [3, с. 9].

На наш взгляд, любое педагогическое исследование должно включать как ретроспективный, так и историографический анализ. Обращение к опыту решения психолого-педагогических проблем в прошлом, равно как и анализ его описания историками образования, является неотъемлемыми частями исследовательской культуры педагога. Историографический анализ позволяет не просто отдать дань уважения накопившемуся до настоящего времени исследовательскому опыту, но и обнаружить пробелы научных знаний, определив тем самым теоретическую актуальность и значимость исследования.

Библиографический список

1. Ковальченко, И.Д. Теоретико-методологические проблемы исторических исследований. Заметки и размышления о новых подходах [Текст] // Новая и новейшая история. - 1995. - № 1. - С. 3-33.
2. Плутарх. Сравнительные жизнеописания в двух томах [Текст]. Т. 1. Сер. «Литературные памятники». - М.: Изд-во «Наука», 1994.
3. Сидоренко, О.В. Историография отечественной истории IX-нач. XX вв. [Текст]. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004.
4. Соколов, А.Б. Введение в историографию нового и новейшего времени стран Западной Европы и США [Текст]: учебное пособие. -Ярославль, 2007.

5. Татищев, В.Н. *Избранные труды [Текст] / В. Н. Татищев; сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Б. Каменский - М.: РОССПЭН, 2010.*

УДК 373.2

М.В. Новожилова

Дополнительное образование в воспитательной системе детского сада: описание монографического опыта

Использование потенциала дополнительного образования в детском саду – распространенное явление среди современных дошкольных учреждений.

Практика показывает, что дополнительное образование может стать фактором сплочения коллектива детского сада; вносить в жизнь учреждения дела, направленные на использование творческого потенциала его участников; способствовать содружеству поколений детского сада; укреплять взаимопонимание и взаимодействие детей и взрослых. Это происходит в том случае, если дополнительное образование становится органичной частью воспитательной системы детского сада.

Рассматривая данный вопрос, мы опирались на концепцию воспитательной системы школы (В.А. Караковский, А.Т.Куракин, Л.И.Новикова, Н.Л. Селиванова и др.). Эта концепция легла в основу понимания нами воспитательной системы детского сада. Анализируя изученную литературу, мы убедились, что воспитательная система ДОО соответствует общим положениям теории воспитательных систем, но, в силу специфики дошкольного учреждения, имеет свои особенности. Сформулировать их нам помог анализ собственной педагогической деятельности (МДОУ детский сад комбинированного вида № 20 «Кузнечик» Ярославского муниципального района), изучение опыта ДОО других регионов Российской Федерации, анализ литературных источников.

Во-первых, возраст воспитанников не позволяет использовать длительные по времени мероприятия. Однако педагоги ДОО имеют возможность общаться с детьми в течение всего рабочего дня (12 часов), что во многом напоминает школу-клуб с ее активным кружковым и насыщенным мероприятиями вечерним временем.

© М.В. Новожилова, 2013

Во-вторых, в воспитательной системе детского сада изначально определен системообразующий вид деятельности – игра, которая является ведущей деятельностью дошкольного возраста.

В-третьих, особенностью воспитательной системы детского сада является единство двух коллективов: детско-родительского и педагогического. Недостаточная зрелость детей в принятии решений позволяет нам рассматривать ребенка и родителя как единое целое. Такое объединение позволяет нам использовать более разнообразные игровые формы работы с детьми и включать в активную деятельность основных воспитателей ребенка – родителей.

Рассматривая систему дополнительного образования с ее сложившимися традициями и большими возможностями, можно говорить о том, что она позволяет реализовывать вариативные образовательные запросы и очень близка по целям, принципам работы учреждению дошкольного образования; это позволяет ДОО решать следующие задачи:

- создание условий для интенсивного индивидуального развития ребенка, которые не всегда обеспечивает ДОО и семья;
- включение дошкольника в новые условия в новом коллективе в условиях детского сада;
- появление новых направлений в учебно-воспитательной работе ДОО;
- расширение социальных связей дошкольника, знакомство с новыми социальными институтами;
- использование нетрадиционных форм работы с детьми, привносимых системой дополнительного образования.

Процесс включения дополнительного образования в воспитательную систему ДОО мы выстраивали согласно четырём этапам развития воспитательной системы, которые выделены В.А. Каравковским.

Проанализировав деятельность детского сада «Кузнечик», состояние его материально-технической базы, степень развития окружающего социума, мы выделили следующие особенности ДОО:

- в детском саду работают три разновозрастные группы детей;
- учреждение удалено от города, имеет замкнутую территорию;
- инфраструктура деревни Кузнечиха включает в себя школу, два детских сада, амбулаторию, несколько магазинов, ОПХ «Михайловское»; дополнительное образование представлено центром внешкольной работы «Радуга» и культурно-спортивным центром,

в котором работают несколько кружков для дошкольников;

- в ДОУ функционируют кружки, которые объединяют детей одной возрастной группы и исходят из возможностей или предпочтения педагога;

- родители дошкольников не проявляют интереса к кружковой работе в детском саду из-за низкой информированности об этой деятельности.

В сложившейся ситуации высказанная нами идея об использовании дополнительного образования для упорядочивания и систематизации работы детского сада была принята и поддержана педагогическим коллективом.

Предварительная подготовка к включению дополнительного образования в воспитательную систему детского сада представляла собой активизацию совместной детско-родительской деятельности в ДОУ при организации дел, которые способствовали у всех субъектов формированию чувства сопричастности к работе детского сада, принадлежности к коллективу ДОУ и к своей группе.

Эта деятельность способствовала постепенному формированию будущего актива ДОУ, мероприятия в коллективе уже не воспринимались им как формальность, а формировали у каждого участника эмоциональное отношение к происходящему.

Первичное изучение предпочтений детей, родителей и педагогов в области дополнительного образования, проведенное нами на **первом этапе** развития воспитательной системы, позволило сделать следующие выводы:

- желания воспитанников и родителей в области дополнительного образования преимущественно имеют разную направленность: творческую у детей и образовательную у взрослых;

- реализация максимального числа ими предпочитаемых кружков не может быть реализована из-за отсутствия квалифицированных специалистов в этой области и специально оборудованных помещений;

- для реализации программ дополнительного образования педагогам ДОУ необходима помощь специалистов этого профиля.

Для решения двух последних задач руководителем ДОУ был заключен договор о взаимодействии ЦВР «Радуга» и детского сада, который позволил дошкольному учреждению использовать в своей деятельности кадровые и материально-технические возможности центра.

Таким образом, к началу процесса целеполагания и планирования жизнедеятельности детского сада мы могли рассчитывать на участие в нем родителей воспитанников, педагогов, специалистов дополнительного образования и опираться на их желания и индивидуальные особенности.

Для определения цели совместной деятельности и планирования работы детского сада мы использовали метод «мозгового штурма» сначала в ходе групповых собраний, чтобы выявить основополагающие идеи разных возрастных групп детей и их родителей, затем в процессе общего сбора, в котором принимали участие и педагоги дополнительного образования.

Решением общего сбора стало определение ближней (создание кружковых объединений по направлениям, отражающим запросы всех членов коллектива), средней (объединение усилий работы кружковых объединений, всех членов коллектива для создания комфортных условия пребывания ребенка в детском саду, организации активной жизнедеятельности ДООУ с помощью организации и проведения совместных дел) и дальней (организация познавательно-игрового пространства детского сада с помощью дополнительного образования) перспектив работы.

Второй этап - отработка содержания деятельности и структуры воспитательной системы.

Как показала практика, взаимодействие дополнительного образования со структурами детского сада, прежде всего, происходит в процессе внутренней интеграции дошкольного и дополнительного образования, организация которой, на наш взгляд, является главной задачей этапа и реализуется за счет организации совместной деятельности всех членов коллектива ДООУ. Поэтому мы предположили, что организация кружковой работы послужит началом для отработки воспитательной системы детского сада.

Коллективное обсуждение путей реализации дополнительного образования в детском саду определило, что содержание работы кружковых объединений первоначально должно реализовываться с помощью дополнительных образовательных программ, допущенных к использованию в дошкольных образовательных учреждениях.

Основанием для зачисления ребенка в кружок может служить желание дошкольника, возраст которого достиг четырех лет, рекомендации воспитателя или медицинского работника, наличие

отклонений или недостатков в развитии, выбор родителей. Из предложенных дополнительных образовательных услуг ребенок имеет право посещать два кружка. Данное ограничение позволит педагогам соблюдать допустимую недельную образовательную нагрузку и даст возможность максимальному количеству детей участвовать в кружковой работе.

В данный период в ДООУ были организованы кружковые объединения, деятельность которых организовывалась или прекращалась в соответствии с возникновением или утратой интереса детей к ним: кружок обучения чтению (руководитель – педагог ДООУ); кружок рисования (руководитель – педагог дополнительного образования); кружок хореографии (руководитель – педагог дополнительного образования); театральный кружок «Дюймовочка» (руководитель – педагог ДООУ); кружок обучения плаванию (руководитель – родители дошкольников); детско-родительский клуб «Подсолнух» (руководитель – педагог ДООУ); логоритмика (руководитель – педагог ДООУ); детско-родительский кружок «Мама и малыш» в рамках работы консультационного пункта (руководитель – педагог ДООУ).

Объединение усилий педагогов дошкольного и дополнительного образования привнесли в жизнь ДООУ следующие положительные изменения: организация и проведение новых совместных тематических мероприятий с привлечением к деятельности всех членов коллектива («Масленица», танцевальный марафон, «Зимние покатушки» и др.); организация упорядоченного педагогического процесса в ДООУ за счет включения некоторых кружков в сетку занятий детского сада, что позволяет педагогам проводить большинство занятий в разновозрастных подгруппах детей; увеличение числа детско-родительских конкурсов различного направления на базе ДООУ; снижение количества детей, имеющих тяжелый и средний уровни адаптации при ежегодном переходе из группы в группу.

Однако в ходе нашей работы мы выявили сложности в организации логически выстроенного образовательного процесса, характерные для специалистов дополнительного образования и педагогов ДООУ:

- во-первых, руководитель кружкового объединения учреждения дополнительного образования не владеет в полной мере методикой работы с детьми дошкольного возраста, что часто приво-

дит к дублированию тем занятий дошкольного образования и нередко - к нарушению санитарно-гигиенических норм при организации дня воспитанников;

- во-вторых, педагоги детского сада, в большинстве случаев, испытывают сложности при составлении программ дополнительного образования и их лицензировании; тематическое планирование занятий, используемое воспитателями при организации кружка, не отображает в полной мере содержания дополнительного образования.

В связи с этим на педагогическом совете было принято обоюдное решение организовать совместные семинары-практикумы педагогов дошкольного и дополнительного образования, привлекать специалистов дополнительного образования к работе методических объединений педагогов детского сада, изучать и транслировать опыт регионов для создания максимально комфортной ребенку среды в ДОУ.

Третий этап – стабильное функционирование системы.

В ходе исследования мы выявили, что формирование системы кружковой деятельности, детского сада, его традиций, опорных совместных дел не позволяет воспитательной системе оформиться полностью, если в ДОУ осуществляется только внутренняя интеграция дошкольного и дополнительного образования. Это замедляет процесс развития учреждения и не дает возможности расширения сферы влияния детского сада. Этап стабильного существования воспитательной системы подразумевает активное расширение пространства ДОУ для создания собственной среды в социуме. Новые связи детскому саду необходимы для сохранения эффекта новизны, формирования идей организации работы коллектива, предупреждения застоя деятельности и снижения интереса к совместной работе.

В данный период ДОУ сотрудничало со следующими учреждениями: ЦВР «Радуга» (расширение границ взаимодействия); Кузнечихинским КСЦ (библиотека); военной частью; Кузнечихинской СОШ («Школы будущего первоклассника», совместные досуговые мероприятия); близлежащими детскими садами Кузнечихинского и соседних поселений (детская спортивная олимпиада; конкурс чтецов, посвященный дню Победы, театральная неделя).

Взаимодействие детского сада с внешней средой показало, что оно не только расширяет сферу общения и деятельности до-

школьников, повышая возможности для самореализации, но и создает условия для вхождения новых структур в среду воспитательной системы ДООУ и становится дополнительным источником ее развития.

Четвертый этап – этап обновления или перестройки системы (эволюционным или революционным путем).

По мнению В.А. Караковского, при эффективном педагогическом управлении механизмы эволюционного обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии и функционировании системы, нацеленность педагогов и детско-родительского актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным и управляемым.

Наблюдая за работой коллектива детского сада, можно предположить, что аналогичный эффект может производить быстрая смена поколений в ДООУ, которая происходит в среднем уже через 4 года. Такая ситуация ведет к систематическому отслеживанию меняющихся интересов детей и их родителей в области дополнительного образования, организации новых кружков и проведению новых дел, укреплению традиций и основных принципов деятельности, то есть поддержанию тонуса коллектива детского сада.

Интересно отметить тот факт, что смена руководителя в детском саду № 20 «Кузнечик», которая нередко приводит к серьезным изменениям воспитательной системы, во многом благодаря включению в деятельность ДООУ дополнительного образования не разрушила ее, а продолжила постепенное развитие. На наш взгляд, это стало возможным из-за установления длительных, партнерских и взаимовыгодных отношений между дошкольным и дополнительным образованием, наличия сложившегося разнопланового коллектива и разнообразной деятельности детей и взрослых.

Таким образом, можно констатировать, что в процессе поэтапного включения дополнительного образования в воспитательную систему детского сада можно наблюдать его усиливающееся влияние на развитие этой системы.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Степанов, Е.Н., Паладьев, С.Л. Изучение эффективности воспитательной системы школы [Текст]: учеб. метод. пособие. - Псков, 1994. - 96 с.

Е.А. Панова

Характеристика сформированности профессиональной культуры учителя изобразительного искусства

Модернизация и стандартизация российского образования повлекли за собой изменение роли педагога в учебном процессе, пересмотр квалификационных характеристик должностей работников образования и требований к уровню профессиональной подготовки учителей по всем предметам, в том числе и по изобразительному искусству.

Внедрение ФГОС общего образования вскрыло серьезную проблему: слабое знание учителями ИЗО психологии, педагогики, теории изобразительного искусства. Педагогическая практика показывает, что сегодня необходимо перестроить процесс повышения квалификации педагогов, преподающих изобразительное искусство в общеобразовательных школах, и рассматривать его как непрерывный процесс развития их профессиональной культуры. Под профессиональной культурой учителя ИЗО мы понимаем культуру личности педагога, включающую совокупность профессиональных знаний, умений и навыков по педагогике, психологии, мировой культуре, теории и методике преподавания изобразительного искусства; профессиональную ИКТ-компетентность, опыт художественно-педагогической деятельности; культуру восприятия, анализа и оценки произведений искусства, художественно-образного мышления; культуру общения, поведения и саморегуляции; способности к инновациям, рефлексии и самообразованию.

Специфика профессиональной культуры учителя ИЗО основана на синтезе педагогической и художественной культур, реализуется в разнообразных видах художественно-педагогической деятельности, отражена в особенностях формирования УУД на уроках по изобразительному искусству и во внеурочное время, в результатах обучения школьников. Современный учитель ИЗО одновременно выступает сегодня в роли педагога и художника, исследователя и консультанта, навигатора в поиске новой информации, организатора и руководителя проектов.

С каким уровнем профессиональной культуры пришел учи-

тель ИЗО в школу? Насколько он готов к внедрению ФГОС по изобразительному искусству? Ответы на эти вопросы можно получить из анализа разных источников: входных анкет и тестов, которые педагоги заполняют, придя учиться на курсы повышения квалификации; результатов аттестации учителей; результатов аккредитации образовательных учреждений; изучения контингента выпускников, поступивших в различные художественно-педагогические училища и вузы страны; публикаций, методических разработок учителей ИЗО.

Многолетняя работа в Ярославском областном Институте развития образования, изучение опыта деятельности других структур повышения квалификации в стране позволили нам сформулировать критерии и охарактеризовать уровни сформированности профессиональной культуры учителя ИЗО.

Мы выделили шесть критериев сформированности профессиональной культуры учителей ИЗО:

- мотивационно-целеполагающий – наличие у учителей цели и мотивов к формированию художественно-образного мышления, развитию профессиональной культуры, совершенствованию ИКТ-компетентности; способность к художественной деятельности, готовность к обучению школьников изобразительному искусству, к передаче им теоретических знаний, практических умений и навыков;

- аксиологический – овладение художественными и профессиональными ценностями, современными педагогическими технологиями, методикой преподавания изобразительного искусства; умение воспринимать произведения искусства и сопереживать, знание выдающихся произведений мирового и отечественного искусства;

- коммуникативный – наличие культуры общения; владение приемами передачи знаково-графической информации, обмена художественными образами и творческими идеями; умение самостоятельно анализировать и оценивать произведения искусства, высказывать свое мнение, создавать позитивную и творческую обстановку в коллективе, выстраивать «диалог культур»;

- когнитивно-деятельностный – умение самостоятельно искать, систематизировать информацию из различных источников; наличие профессиональных знаний о видах, жанрах и современных направлениях в изобразительном искусстве; практические умения

и навыки при создании творческих композиций любыми художественными материалами и на компьютере; наличие способностей к художественно-педагогической деятельности; владение активными формами, методами и средствами обучения учащихся изобразительному искусству;

- творческий – наличие творческих способностей к самостоятельной художественной деятельности, конструированию новых художественных образов, воплощению идей и сюжетных замыслов при создании живописно-графических, декоративных и абстрактных композиций; к организации художественно-творческой деятельности учащихся на уроке и во внеурочное время, совместной выставочной деятельности с коллегами и учениками;

- аналитико-рефлексивный – умение анализировать и обобщать педагогический и культурный опыт; овладение аналитико-оценочными умениями, предметно-рефлексивной деятельностью, самоконтролем, самоанализом художественно-педагогической деятельности; умение профессионально оценивать художественно-творческую деятельность учащихся; наличие способности к постоянному самообразованию и саморазвитию профессиональной культуры.

Мы охарактеризовали три уровня сформированности профессиональной культуры у учителей ИЗО по каждому из шести критериев: низкий, средний, высокий [3].

Низкий уровень характеризуется слабой мотивацией учителя ИЗО к развитию своей профессиональной культуры и профессиональной компетентности; низким уровнем теоретических знаний о видах и жанрах в изобразительном искусстве, о методике преподавания изобразительного искусства; наличием лишь элементарных практических умений и навыков при создании несложных тематических композиций; слабо выраженным художественно-образным мышлением и культурой общения (ограниченностью приемов передачи знаково-графической информации, обмена художественными образами, неумением профессионально анализировать и оценивать произведения искусства); слабо выраженными способностями к художественно-педагогической деятельности, к обучению учащихся изобразительному искусству, к самоанализу.

Средний уровень характеризуется наличием интереса и мотивов у учителей ИЗО к развитию профессиональной культуры и совершенствованию профессиональной компетентности; достаточ-

ным знанием о видах, жанрах и современных направлениях в изобразительном искусстве, о методике его преподавания в школе; наличием практических умений и навыков при создании живописно-графических композиций на заданные темы; проявлением художественно-образного мышления и культуры общения (владением приемом передачи художественно-графической информации, обменом художественными образами, умениями анализировать произведения искусства); наличием способностей к художественно-педагогической деятельности и обучению учащихся изобразительному искусству, к рефлексии, самоанализу.

Высокий уровень характеризуется наличием устойчивого интереса, мотивов и цели к развитию профессиональной культуры, совершенствованию профессиональной компетентности у учителей ИЗО; достаточным знанием о видах, жанрах, современных направлениях и истории изобразительного искусства; владением педагогическими технологиями и методикой преподавания изобразительного искусства; наличием профессиональных умений и навыков при создании станковых, шрифтовых, абстрактных и декоративных композиций любыми художественными материалами и на компьютере; проявлением художественно-образного мышления при конструировании новых художественных образов, культуры общения (владением приемом передачи художественно-графической и культурной информации, обменом творческими идеями, умением самостоятельно искать информацию, анализировать и оценивать произведения искусства, высказывать свое мнение); наличием творческих способностей и готовности к художественно-педагогической и выставочной деятельности, к обучению учащихся изобразительному искусству, к рефлексии, самоанализу, самооценке.

Библиографический список

1. Гущина, Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации [Текст] : дис. ...канд. пед. наук: по спец.13.00.08. – Ярославль, 2001. – 189 с.
2. Панина, Т.С. Теория и практика развития творчества учителя в системе повышения квалификации [Текст] : дис.д-ра пед. наук: по спец. : 13.00.01. – Н.Новгород, 2000. – 556 с. ил.
3. Панова, Е.А. Развитие профессиональной культуры учителя

ля изобразительного искусства в процессе повышения квалификации [Текст] : монография / под науч. ред. С.Л. Паладьева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 191 с.

4. Полонская, М.А. Совершенствование художественно-педагогического мастерства учителя изобразительного искусства в процессе повышения квалификации [Текст] : дис. ...канд. пед. наук: по спец.13.00.08. – М., 2006. – 198 с. ил.

5. Предпрофильная подготовка: структура и опыт организации [Текст] : учеб.-метод. пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 165 с.

6. Селевко, Г.К. Методика изучения курса «Найди свой путь» : Технология оптимального самоопределения для предпрофильной подготовки [Текст. – М., 2007. – 288 с.

7. Чельшева, Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты [Текст] : монография. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 128 с.

УДК 37.018

Н.В. Румянцева

Педагогические условия развития эстетического отношения к действительности у детей в театральных объединениях

Исходным для нашего исследования является положение о том, что эстетическое отношение к действительности является основой творческих способностей в том или ином виде художественной деятельности человека, так как является проявлением его способности воспринимать неутилитарную ценность бытия и потребности выражать воспринятое на языке художественных образов[1, с. 33].

Развитие эстетического отношения к действительности во многом определяет качество художественного результата творческой деятельности, так как формирует в ребёнке мировоззрение Художника, актуализирует его авторскую позицию в творчестве.

Кроме этого, развитие эстетического отношения к действительности способствует самоактуализации личности. Опыт авторства в театральной деятельности способствует формированию ак-

© Н.В. Румянцева, 2013

тивной деятельной авторской позиции и по отношению к собственной жизни. Таким образом, развитие в детях эстетического отношения к действительности позволяет достигать не только художественного качества продуктов театральной деятельности, но и решать педагогические задачи, связанные со становлением целостной личности.

И коль скоро развитие у детей эстетического отношения к действительности определяет и художественные, и личностные результаты, это дает возможность рассматривать данное отношение как интегративную педагогическую цель в деятельности детского театрального объединения.

На основании изучения философской, психологической, педагогической литературы нами сформулировано рабочее определение этого понятия: эстетическое отношение к действительности - это такое качество субъектной позиции личности, которое характеризуется чувством онтологического единства с миром и потребностью в творческом его преобразовании на основе эстетического идеала. Признавая целостность этого личностного качества, мы выделяем в нем следующие компоненты:

- перцептивный (способности к эстетическому восприятию, художественному восприятию, эмпатия);
- мотивационно-потребностный (потребность в творчестве, самоотдаче);
- аксиологический (отношение как к ценности к творчеству, к Другому, к миру, к себе);
- деятельностный (авторская позиция в творчестве и по отношению к собственной жизни).

В целом, развитие эстетического отношения к действительности в театральном объединении зависит от того, насколько удаётся в коллективе создать условия для укрепления и проявления субъектной позиции каждого ребёнка в театральном творчестве.

В свою очередь, укрепление и проявление субъектной позиции ребёнка возможно при определенных педагогических условиях, которые соотносятся с компонентами эстетического отношения к действительности. Анализ и обобщение педагогического опыта образцового детского коллектива театра «Луч» (Ярославль), а также изучение опыта деятельности других детских театральных объединений позволяют определить педагогические условия формирования эстетического отношения к действительности у участни-

ков театрального объединения. К необходимым педагогическим условиям мы отнесли следующие:

1. Условие развития перцептивной сферы ребенка. Если через театральную деятельность у детей развивают «родственное внимание», эмоционально-образное и художественное восприятие, эмпатию, децентрацию, то у них формируется онтологическое единство с миром как проявление внимания и ощущения связи с личностью Другого, с Природой, с миром социальных взаимоотношений.

2. Условие развития мотивационно-потребностной сферы. Если в процессе театральной деятельности у детей происходит трансформация мотивационно-потребностной сферы от потребности в признании к потребности в творчестве, а затем к потребности в творческой самоотдаче, то у воспитанников формируется устойчивая направленность на творческое самоосуществление, появляется стремление к творческому преобразованию действительности, закрепляется авторская позиция по отношению к собственной жизни. Эта трансформация возможна, если в детском театральном объединении продукт театрального творчества (спектакль) воспринимается и создается как результат познания детьми той или иной грани окружающей действительности и является средством выражения коллективного отношения к этому явлению, имеющего перед собой цель внести то или иное преобразование в мир через влияние на эмоции и сознание зрительской аудитории.

3. Условие развития аксиологической сферы. Если детское театральное объединение, его уклад, традиции, правила, а также сама театральная деятельность (темы, «сверхзадачи» спектаклей, этюдов) актуализирует ценностное самоопределение личности, то у обучающихся создаётся система эстетических и нравственных эталонов, в которой ценностями являются собственная личность, личность Другого, творчество, Природа. При этом стремление детей творчески преобразовать окружающую действительность получает «правило»: эстетический идеал и представление о социальном благе.

4. Условия развития рефлексивно - деятельностной сферы:

- если педагог театрального объединения реализует рефлексивно-деятельностный подход, организует жизнедеятельность коллектива в соответствии с культурой диалога, то у обучающихся развивается рефлексивность как способность осознавать истинные

мотивы своего поведения и поведения окружающих, умение выбирать те или иные способы поведения, прогнозировать последствия этого выбора и принимать ответственность за этот выбор. Благодаря индивидуальной и коллективной рефлексивной практике происходит не только осмысление целей и результатов творческой деятельности в объединении, но и удовлетворяется потребность детей в признании, происходит укрепление субъектной позиции ребёнка как способности вырабатывать и выражать личностно-значимое отношение к окружающей действительности;

- если в деятельности детского театрального объединения между детьми и педагогом создаются отношения творческого партнерства (со-авторства), если детям дается возможность самореализации и самопознания через накопление авторского опыта в самостоятельных творческих работах, то обучающиеся становятся способны к самопроизвольной авторской активности, к выражению своего личностно-значимого отношения на языке художественных образов. О том, что создание именно этой совокупности выше перечисленных педагогических условий в детском театральном объединении позволяет развивать у детей эстетическое отношение к действительности, свидетельствуют данные сравнительной диагностики мотивационно-потребностной сферы у обучающихся театра «Луч» и ряда других театральных объединений (см. таблицу 1).

Таблица 1

Сравнительная динамика мотивационно-потребностной сферы у обучающихся театра «Луч» и других детских театральных объединений (ДТО)

Год обучения	Потребность в признании		Потребность в самопознании и самореализации через творчество		Потребность в самоотдаче	
	«Луч»	Другие ДТО	«Луч»	Другие ДТО	«Луч»	Другие ДТО
1 год обучения	41 %	47%	51%	53 %	8%	0%
2 год обучения	27%	39%	61%	50%	13%	10%

3 год обуче- ния	21%	37%	68%	61%	10%	7%
4 год обуче- ния	0%	19%	72%	74%	27%	7%

Диагностика проводилась с помощью авторской методики «Три роли», в основе которой лежит метод ранжирования испытуемым трех позиций в театральной деятельности: актера, режиссера-автора, зрителя. Важную диагностическую информацию предоставлял и анализ объяснений выборов ранга той или иной позиции. Всего в диагностике приняло участие 146 детей из 14 детских театральных объединений (ДТО) Ярославской области и 234 ребенка из театра «Луч».

Как видно из представленных данных, у обучающихся театра «Луч» к 4-му году обучения потребность в признании полностью трансформируется в потребности в творчестве или в самоотдаче, тогда как у 19% обучающихся других театральных объединений эта потребность остается доминирующей. С увеличением стажа обучения потребность в самопознании и самореализации через творчество становится доминирующей у большинства обучающихся и театра «Луч», и других театральных объединений, однако у обучающихся театра «Луч» более выражена тенденция к социоцентричной ориентации творчества, формирование отношения к творчеству как к преобразующей силе, что соответствует эстетическому отношению к действительности.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что обоснованные нами на основе анализа опыта работы театра «Луч» педагогические условия действительно оказывают непосредственное влияние на развитие у детей эстетического отношения к действительности.

Библиографический список

1. Мелик-Пашаев, А.А. Художник в каждом ребенке [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев. - М: Просвещение, 2008. – 175 с.

О.Ю. Старченко

**Детский театр в русской школе за рубежом
как педагогический феномен**

Детский театр в русской школе за рубежом – это уникальное явление, поскольку, в отличие от просветительской школы, транслирующей знания, русская школа имеет своей целью передачу культурного опыта своей страны.

Детское театральное творчество является одним из самых массовых и популярных видов организации досуга детей-эмигрантов в русских школах, а следовательно, перспективным направлением дополнительного образования.

Практически в каждой русской школе за рубежом существует своя театральная студия со своими традициями, принципами организации художественно-творческой деятельности учащихся: школа «Олимп» (театральная студия «Жар-птица»), штат Мэриленд, образовательный центр «Метафора», школа-студия русского языка «Перспектива», штат Вирджиния, русский детский театр «Радость», г. Хьюстон, штат Техас.

Во многих русских школах учителя-подвижники осознают, что театр должен выступать не только в качестве дополнительного образования, но и должен обогатить элементами педагогики весь учебный процесс, являясь будущим русской школы за рубежом. Интересные уроки-спектакли, когда учитель выступает в роли актёра и режиссёра, а ученики – сотворцами, способствуют развитию мотивации, желанию получать образование на русском языке.

Так, в школе «Олимп» очень активно используются элементы театральной педагогики в начальной школе на уроках по развитию речи, когда сначала читаются русские народные сказки, а потом дети, увлечённые сюжетом, распределяют между собой роли. Безусловно, сначала игра производит впечатление произвольности и несогласованности, но по мере её развития вырабатываются постоянные формы, устанавливаются характеры, добавляются костюмы, случайные слова заменяются репликами, таким образом, определяется общий режиссёрский план – игра естественно и незаметно переходит в театральное представление. С. Маршак гово-

рил о том, что «детям доступно высшее искусство – импровизация. Не заменяйте её там, где не надо, нарочитостью и скучной подготовкой» [1].

В средних классах ребята продолжают заниматься в театральной студии «Жар – птица», где режиссёр поддерживает так называемую «свободную» игру – импровизацию, используя систему специальных упражнений. Безусловно, ведётся постоянная работа над развитием музыкальных способностей, художественного вкуса, даётся представление о пластике и ритме, таким образом, игра детей обогащается пением, грацией движений.

Детский театр развивается посредством общего культурного образования ребят, которое естественно улучшает содержание их игры. Ведётся серьёзная работа над репертуаром, это произведения русского фольклора и русской литературной классики. Задача педагогов – увлечь более благородным и значительным сюжетом, тогда и содержание игры будет другим. «Ребёнку нужен не суррогат искусства, а настоящее искусство, - конечно, доступное его пониманию» [1, с.184].

Педагогический феномен детского театра в русских школах за рубежом заключается в том, что театр дарит всё богатство русского языка и связанной с ним и познаваемой через него культуры, обогащает ребёнка интеллектуально, даёт возможность культурно-национальной самоидентификации [2].

Как сохранить свою духовную и национальную самобытность в условиях русской диаспоры? Как это объяснить детям? Эти вопросы постоянно стоят перед педагогами русских школ. Сохранение национальной самобытности во все времена – это сохранение традиций, и, прежде всего, основ самобытного миропонимания своего народа, его духовного архетипа. Сохранение преемственности традиций есть гарантия сохранения духовных и национальных основ жизни народа, независимо от места и страны проживания. В этом смысле сохранение непрерывности традиций начинается с русских школ, с детского театра.

В Вашингтоне стало хорошей традицией проведение ежегодного фестиваля «Русский язык и культурное наследие в Америке», в котором принимают участие ученики всех русских школ из соседних штатов. Ребята могут проявить свой талант, принять участие в конкурсах рисунков, видеосюжетов, сочинений на тему «О России с любовью!». Целью фестиваля является привлечение ин-

тереса широкой общественности к изучению русского языка и культурного наследия России, укрепление института семьи, формирование культурной общности русскоговорящего населения.

Детское театральное движение в США растёт, об этом свидетельствует ежегодное проведение фестиваля детских русскоязычных театров Америки (г.Вашингтон), проведение различных творческих проектов. Всё это говорит о выходе детской театральной работы на новый уровень масштабного творческого эксперимента.

Таким образом, являясь педагогическим феноменом, детский русский театр за рубежом как явление, как мир, как тончайший инструмент художественного и общественного познания и изменения действительности представляет богатейшие возможности для формирования национальной самоидентификации детей-эмигрантов. Иными словами, театральная деятельность – путь ребёнка в общечеловеческую культуру, к нравственным ценностям своего народа, путь к себе.

Библиографический список

1. Маршак, С. Собрание сочинений в 8 т. Т.6. - М.: Художественная литература, 1971. - С. 183.
2. Lesser, Wendy. The Genius of Language. New York: Pantheon Books, 2004. P.9, 85.

УДК 37.04

А.Б. Тишко

Развитие индивидуальности в средних учебных заведениях России в XIX веке

Вопросам развития индивидуальности в дореволюционной России уделяли внимание не только педагоги, но и врачи. Этот вопрос неоднократно поднимался на собраниях преподавателей в педагогическом музее. Под индивидуальностью понимался «особенный склад» способностей и склонностей ребенка, имеющих очень важное значение в деле воспитания и обучения. Именно сохранение и развитие индивидуальности являлось, по мнению педагогов того времени, основной целью средней школы.

© А.Б. Тишко, 2013

Педагоги XIX века считали, что индивидуальность ребенка раскрывается еще в семье, но именно школа открывает ее полнее и всестороннее. Таким образом, в учебных заведениях необходимо заботиться о наиболее благоприятных условиях развития индивидуальности. Между тем уже в XIX столетии отмечалось, что средняя школа при современной организации чаще подавляет индивидуальность, так, учащийся считается не живым и оригинальным человеком, но лишь «экземпляром из однородной массы» и становится «номером в журнале» [2, с.238].

Назывались и причины неблагоприятного влияния школы на развитие индивидуальности. Первая проблема была связана с «недостаточным приспособлением» учебных планов к особенностям детей. Выбор средней школы чаще всего определялся или родителями, или социальным статусом ребенка. В дальнейшем результаты такого случайного предпочтения учебного заведения давали о себе знать уже в первый учебный год. Таким образом, в классе появлялись неуспевающие, отстающие, второгодники, «образуется целый класс несчастных, переходящих из школы в школу, бродячих детей, создающих массу затруднений и для школы» [2, с.239].

Выходом из такой проблемы виделось приспособление учебных планов к индивидуальным особенностям, однако в это время сделать это в государственных учебных заведениях было почти невозможно. Более рациональным считалась гармонизация в содержании образования гуманитарных и естественно-математических наук в классических и реальных школах, таким образом устранялась бы односторонность образования. Однако выбор этого решения полностью бы разрушил весь строй среднего образования XIX века.

Второй причиной подавления школой индивидуальности учащихся видели в большом количестве учеников в классе. Отметим, что нормой было 40 человек. При такой организации однозначно был невозможен индивидуальный подход, и педагоги того времени чаще всего в такой ситуации поступали стереотипно: ограничивались стандартным опросом, мало уделяя внимания каждому ученику, не приучали учащихся к самостоятельным занятиям.

Еще одной причиной подавления индивидуальности считалась утомляемость учащихся. Урок в средней школе XIX века продолжался в среднем от 1 до 1,5 часов. Такие долгие занятия утомляли детей (утомление развивается в геометрической прогрессии)

и противоречили физиологическим и психологическим особенностям. Поэтому врачи, подключаясь к решению данной проблемы, рекомендовали уменьшить время урока до 45 минут.

Обстоятельной критике подвергалось и задание на дом, с сожалением отмечалось большое количество учебной домашней работы. Это, по мнению педагогической общественности, приучает ученика излишне напрягаться, а менее способных заставляет обращаться к репетитору, таким образом, это «учит» учащихся «загрести жар чужими руками», расслабляет их волю и ум. Выходом из данной учебной проблемы виделась максимальная самостоятельность учащихся дома, выполнение ими заданий, которые давали бы возможность учителю знакомиться с индивидуальными особенностями учеников и развивать их. В дальнейшем учитель, изучив особенности учащихся, мог бы им давать индивидуальные домашние задания.

В качестве недочетов школы XIX столетия указывалась невозможность развивать, например, художественные способности, так как в гимназиях дореволюционной России из предметов данного цикла преподавалось только рисование. Игнорировались также физическое воспитание и интерес к физическому здоровью, так как физическая культура и гигиена преподавались только в военных учебных заведениях и духовных семинариях.

Высказывалась и очень интересная идея: для того, чтобы сохранить и развить индивидуальность ребенка, необходимо установить более тесную связь между семьей и школой [3].

Отметим, что многие идеи по развитию индивидуальности, высказанные педагогами и врачами XIX века, до сих пор остаются актуальными, а проблемы, которые мешали развитию неповторимости учеников, до сих пор являются главными проблемами современной школы.

Библиографический список

1. Ермилов, В.Е. Мысли К.Д. Ушинского о воспитании [Текст] // Вестник воспитания. – 1896. - №2.
2. О сохранении и развитии индивидуальности [Текст] // Воспитание и обучение. – 1888. - №6 (июнь).
3. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни [Текст] // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П.А. Лебедев. – М., 1987.

О.В. Ткаченко

**Подготовка юношей к службе в Вооруженных Силах
Российской Федерации: использование возможностей
образовательного учреждения**

Одним из направлений деятельности педагога – организатора ОБЖ в образовательном учреждении является подготовка юношей к службе в рядах Вооружённых Сил Российской Федерации.

За последнее десятилетие у молодого поколения изменилось отношение к выполнению этой почётной обязанности. Юноши зачастую не имеют желаний служить в рядах Вооружённых Сил, и тому есть несколько причин.

Для изучения данной проблемы нами был проведён мониторинг среди юношей, обучающихся в образовательных учреждениях города Ростова и Ростовского района Ярославской области. Нами были опрошены 123 юноши, достигшие шестнадцатилетнего возраста.

Причины, по которым обучающиеся не желают служить в рядах Вооружённых Сил, мы объединили в две группы. К первой группе относятся причины эмоционально–волевой сферы: страх (32% обучающихся), нежелание расставаться с родными (9%), скептическое и отрицательное отношение к службе (13%).

Ко второй группе относятся причины, характеризующие низкую социальную адаптацию старшеклассников: отсутствие готовности жить в режиме повышенных физических и психологических нагрузок (24% обучающихся), низкий уровень развитости умений самообслуживания (7%), малая информированность обучающихся о службе в рядах ВС РФ (15%), наличие вредных привычек (56%), отсутствие навыка бесконфликтного общения (28%).

Результаты мониторинга еще раз подтвердили необходимость создания в каждом образовательном учреждении системы работы по подготовке юношей к службе в рядах ВС РФ. Эта деятельность включает в себя два взаимодействующих процесса.

Во–первых, учебный процесс. На уроках безопасности жизнедеятельности обучающиеся знакомятся с историей Вооружённых Сил Российской Федерации, видами и родами войск, военны-

ми специальностями, воинскими традициями, военной дисциплиной, навыками здорового образа жизни, профилактикой вредных привычек и др. К проведению урока преподаватель может привлекать одарённых учащихся, специалистов военных клубов, комиссариатов, психологов, родителей обучающихся и др.

Подготовка к службе в рядах Вооружённых Сил Российской Федерации не ограничивается только уроком ОБЖ. Обучающиеся получают необходимые знания на уроках истории, физики, биологии, географии, химии, технологии, физической культуры и других предметов.

В учебный процесс для юношей включены учебные сборы в количестве 40 часов. Данная часть образовательной учебной деятельности имеет практическую направленность и организуется на базе воинских частей. Тематический план учебных сборов включает в себя различные вопросы: организация караульной службы; обязанности часового, суточный наряд, обязанности лиц суточного наряда; строевая подготовка; тактическая подготовка; радиационная, химическая и биологическая защита; медицинская подготовка; размещение и быт военнослужащих; физическая подготовка.

Во-вторых, система подготовки юношей к службе в Вооружённых Силах РФ включает внеучебную деятельность. Участвуя в ней, обучающиеся получают новую информацию, консультации специалистов, общаются с военнослужащими, развивают свои физические возможности. В организации внеучебной деятельности участвуют учреждения здравоохранения, воинские части, военный комиссариат, совет ветеранов, общественные организации и др.

В Государственном образовательном автономном учреждении среднего профессионального образования Ростовском политехническом техникуме внеучебная деятельность по подготовке юношей к службе в Вооружённых Силах осуществляется в нескольких направлениях.

1. Информационная помощь. В течение года для юношей проводится обучение в форме лекций, бесед и практикумов, помогающих освоить основы медицинской знаний, работает «Школа здоровья». В ее работе принимают участие медицинские специалисты города. Юноши участвуют в различных внеклассных мероприятиях. Традиционными стали викторина «Нет инфекции

онным заболеваниями», диспут «Гигиена – панацея или норма?», соревнование между медицинскими бригадами групп обучающихся.

Специалисты военных комиссариатов организуют встречи юношей с военнослужащими, участниками боевых действий, ведут разъяснительную работу с родителями учащихся. Совместно с образовательным учреждением военный комиссариат организует мероприятия по постановке юношей на воинский учёт, их медицинское обследование и освидетельствование, тестирование на профессиональную пригодность к военной службе. Военный комиссариат участвует в воспитании трудных подростков. Образовательное учреждение имеет тесные дружественные связи с воинскими частями города. Обучающиеся знакомятся с воинскими профессиями, военной техникой, особенностями военной службы, жизни и быта солдат. Военный комиссариат и воинские части оказывают помощь в проведении учебных сборов для юношей.

Несколько лет в техникуме работает «Правовая школа». Обучающиеся знакомятся с правовыми документами, в которых освещены права и обязанности граждан страны: Конвенцией по правам ребёнка, Конституцией Российской Федерации, Уголовным Кодексом страны. Инспектор по делам несовершеннолетних проводит индивидуальные и групповые беседы с юношами и их родителями. Обучающиеся, состоящие на учёте в ПДН, контролируются как инспектором, так и комиссией по делам несовершеннолетних при образовательном учреждении, состоящей из учителей, родителей и представителей УВД города. Работает социально – педагогическая программа «Трудный подросток».

2. Развитие физических качеств личности. Для укрепления здоровья, развития и совершенствования физических возможностей юношей организована работа кружков и секций. В образовательном учреждении проводятся спортивные соревнования. Особенное внимание отводится таким видам спорта, как борьба, стрельба, лёгкая и тяжёлая атлетика, волейбол, футбол, баскетбол. Традиционными стали туристические лагеря и походы. Молодые люди учатся разводить костёр, готовить на нем пищу, ориентированию, туристической технике. Особенный интерес у юношей вызывают соревнования юных водителей. Молодые люди, имеющие такой вид транспорта, как скутер, соревнуются в знаниях правил дорожного движения, умении управлять маши-

ной, выполнять манёвры. В данной работе большую помощь оказывает ДООСАФ г. Ростова.

3. Патриотическое воспитание. Очень важной работой является привитие у молодого поколения любви и уважения к своей стране и её истории. Библиотечные уроки «Сталинградская битва», «Афганистан», «Подвиг Александра Матросова» и другие стали частью патриотического воспитания обучающихся. Встречи с ветеранами различных войн, создание «Музея Славы», «Книги памяти», конкурсы сочинений «Война в моей семье», викторины, диспуты, участие в мероприятиях, посвящённых Победе над гитлеровской Германией, способствуют привитию у обучающихся патриотических чувств.

4. Здоровый образ жизни и профилактика употребления ПАВ.

Пропаганда здорового образа жизни в образовательном учреждении является профилактикой вредных привычек. Эту работу ведут волонтёры, обучающиеся по программе «Вместе мы сила». Через различные творческие мероприятия они несут профилактическую информацию сверстникам, показывая альтернативу употреблению ПАВ. Волонтёрские отряды, созданные в образовательном учреждении, участвуют в областных и всероссийских слётах. Для определённых групп учащихся и их родителей организована помощь психологов и медиков.

5. Создание специальных условий для социальной адаптации юношей. В учебном учреждении обучаются молодые люди, которым необходима помощь в социальной адаптации. Для данной группы обучающихся реализуется программа тренинговых занятий. В ней участвуют специалисты образовательного учреждения и социальные работники Социального молодёжного агентства. На занятиях обучающихся учат овладевать навыками общения, работать в команде, находить компромиссы, выходить из конфликтов, саморегуляции.

Созданная в образовательном учреждении система подготовки юношей к службе в Вооружённых Силах РФ подтвердила свою состоятельность.

С.О. Толмачев

**Социокультурные предпосылки становления
общеобразовательной школы Республики Беларусь
на рубеже 1980-90 гг.**

Геополитические изменения в восточноевропейском регионе в конце 1980-х – начале 1990-х годов непосредственным образом оказали влияние на социокультурную составляющую общественной деятельности, и, безусловно, не могли не задеть системы национального образования вновь образованных суверенных государств.

По мнению разработчиков проекта Концепции национальной школы Беларуси (Минск, 1993), первая тенденция состоит в переходе от старых способов самоидентификации народа Беларуси к новой форме национальной идентичности. Распад СССР, повлекший за собой образование множества самостоятельных государств, привел к тому, что народ Беларуси оказался перед лицом новых обстоятельств – необходимости обретения им государственной независимости и суверенитета. Появилась новая геополитическая единица – Республика Беларусь. Возникла потребность заново ответить на вопросы: Кто мы теперь такие? Каково наше будущее? В каком месте исторического пространства мы оказались? Какое прошлое нам считать своим? [1].

Модернизация в Республике Беларусь могла быть представлена в виде нескольких относительно автономных процессов:

– перехода от «советского» общества к демократическому гражданскому;

– перехода от экономического хаоса к социально-ориентированному рыночному хозяйству, осложненного одновременным действием двух факторов: остатками разрушаемой государственной системы распределения (администрирования) и влиянием экономического анархизма периода первоначального накопления капитала;

– смены типа культурно-исторического наследования: если раньше жизнь общества и отдельного человека определялась как бы извне – существующими культурными образцами поведения и

сознания, то теперь ведущим становится процесс самодетерминации, самоопределения, выработки личностью индивидуальных ориентиров, способов жизни, смысло-жизненных и нравственных императивов.

Авторы Концепции указывают, что смена типа культурно-исторического наследования не означает отказа от предшествующей культуры, негативного отношения к прошлому опыту. Однако в этом случае содержание культуры, предназначенное для трансляции, начинает определяться не по принципу воспроизводства всех особенностей традиций их жизнедеятельности, а целями и ценностями, которые задают программы строительства новых социальных структур и сфер деятельности, а также универсальностью и «мощью» имеющихся культурных средств [1].

Процесс обретения народом Беларуси новой идентичности в условиях кризиса традиционных социальных институтов вызывает к школе и образованию как к решающему средству национегеза. Процесс модернизации выдвигает принципиально новые требования к образовательным системам: последние не могут больше однозначно ориентироваться на трансляцию образцов прошлой культуры.

Цель образования усложняется: с одной стороны, остается традиционная задача – подключение индивида к совокупному человеческому опыту, зафиксированному в культурных нормах, укоренение подрастающих поколений в истории и культуре, а с другой – возникает новая – подготовка человека к жизни в постоянно изменяющемся мире через развитие у него таких универсальных культуросозидающих способностей, как мышление, понимание, рефлексия, креативность, коммуникабельность и др. Переход к информационному обществу заставляет пересматривать парадигму образования – от передачи известных знаний (старшие – младшим) к развитию умения оформлять разнообразную информацию, самостоятельно производить новое знание, в том числе и методы его получения.

Действие отмеченных выше тенденций вынуждает образование Республики пересмотреть свое место и роль в обществе. Образование должно решиться на переход от вторичной функции подготовки кадров к функции источника и генератора развития всего общественного организма. Речь идет о принципиальной смене места и функции образования во всей сфере общественной жизни. Об-

разование может стать своеобразной управляющей инстанцией по отношению ко всему социуму, средством и механизмом его развития, творцом национальной культуры Республики Беларусь.

Таким образом, к главным социокультурным предпосылкам становления общеобразовательной школы Республики Беларусь на рубеже 1980-90 годов можно отнести следующие:

Смена типа культурно-исторического наследования, то есть передачи (получения) подрастающим поколениям социального опыта, выражающаяся в значительно большем разрыве между поколениями, который заметен и в образе жизни, и в мировоззрении, и в личностных принципах. При разработке национальной образовательной системы это, безусловно, приходится учитывать.

Смена установки при изучении действительности, или переход от научного познания к общекультурному, включающему обыденное сознание (здравый смысл), мифологическое, религиозное, художественное и другие виды постижения реальности. Эта предпосылка проявляется не только в научном исследовании, но и в учебном процессе.

Изменение роли науки в обществе и смена научных парадигм. Ранее содержание познания в большей мере определялось объектом и в меньшей мере средствами, технологиями познавательной деятельности. В настоящее время процесс познания предполагает взаимосвязь знаний об объекте не только со средствами познания, но и с ценностно-целевыми установками субъекта как научно-познавательной, так и учебно-познавательной деятельности.

Национально-культурная регионализация на фоне процессов интеграции и глобализации, которые раздвигают рамки традиционных потоков инвестиций и товаров, дополняя, а иногда заменяя их потоками людей, идей и знаний. В современном белорусском обществе эта тенденция проявляется в следующем:

а) необходимость дальнейшего социально-культурного развития белорусской нации, более активного утверждения национальных ценностей, в том числе через систему образования;

б) необходимость обретения народом Беларуси новой профессиональной компетенции, новой технологической и общекультурной подготовки в соответствии с требованиями интеграционных процессов с Россией и Европейским и мировым сообществами;

в) необходимость формирования умений жить в условиях открытого, динамичного общества с рыночными отношениями в

экономике и демократией, то есть в условиях высокой степени неопределенности, автономного существования, готовности брать на себя ответственность за свою жизнь и судьбу своих близких, за будущее нации и государства.

Система образования в переходный период стояла перед выбором: либо работать на воспроизводство сложившихся моделей жизни общества и, соответственно, консервацию существующих социальных отношений, либо непрерывно инициировать процессы опережающего развития во всех сферах региональной жизни в Республике. Последнее можно было получить при таком характере обучения, когда присвоение культуры имеет место не в качестве конечной и самодостаточной цели, а как средство, обеспечивающее более глубокое и критическое понимание специфики современной социокультурной ситуации, а также разработку инновационных проектов, направленных на улучшение различных областей человеческой жизни.

Библиографический список

1. Вечорко, Г.Ф. Основы психологии и педагогики: курс лекций [Текст]: в 2 ч. – Ч. 2. Основы педагогики. - Минск: БГЭУ, 2006.
2. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире [Текст]. – М.: Владос, 1999.
3. Концепция национальной школы Беларуси (проект) [Текст]. - Минск: НИО, 1993.

УДК 377

С.О. Шувалова, О.Б. Модулина

«Открытый университет методической поддержки педагога» как ресурс индивидуально-ориентированного дополнительного профессионального образования

Научно-технический прогресс и информатизация общества определяют всё ускоряющиеся изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. Ресурсные возможности информационно-коммуникационных технологий (широкий и гибкий доступ к информационным и обучающим ресурсам, эффективные способы работы с информацией, возможность моделировать реальные и

© С.О. Шувалова, О.Б. Модулина, 2013

прогнозируемые события, организация общения и интерактивного взаимодействия в сети Интернет и другие) изменяют деятельность современного человека. Информатизация актуализирует необходимость коренного обновления в организации образовательной среды в учебных заведениях различного типа; проектирования и выстраивания цифровых зон, обеспечивающих информационно-образовательные потребности субъектов образовательной практики; поиск новых способов организации учебной деятельности.

Какие новые возможности квалифицирования кадров могут быть использованы на муниципальном уровне в методической деятельности, чтобы учреждение дополнительного профессионального образования кадров могло быть ресурсным центром происходящих реформ и, действительно, отвечать вызовам образования нового тысячелетия?

Главная цель индивидуально-ориентированного подхода состоит в содействии становлению и сохранению неповторимой индивидуальности личности педагога, поддержки его перспективных инициатив, восполнения его профессиональных дефицитов средствами, адекватными его квалификации и личностным качествам. Для достижения этой цели в системе методической деятельности на муниципальном уровне должна быть обеспечена возможность выбора. Только в таких условиях педагог сможет превратиться из объекта методической помощи в субъект управления своим дополнительным профессиональным образованием. Исходной точкой индивидуализации процесса методического обслуживания может быть стиль взаимодействия педагога как заказчика на методическую услугу и методиста как её исполнителя, содержание дополнительного профессионального образования, формы организации методического обеспечения образовательного запроса, виды методических услуг и т.п.

Специалистами МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» г. Рыбинска предложена к использованию в практике работы с клиентом новая методическая услуга – электронный сервис «Открытый университет методической поддержки педагогов». Его создание представляет собой механизм, обеспечивающий деятельностное освоение новых инструментов и способов работы в открытой информационно-образовательной среде.

Концептуальной идеей работы виртуального сервиса «От-

крытый университет методической поддержки педагогов» стало выстраивание рефлексивной информационно-образовательной среды, обеспечивающей формирование индивидуального маршрута профессионального развития педагогов и направленной на обеспечение максимальных возможностей для профессионализации педагогических и руководящих кадров системы образования города Рыбинска.

Система дополнительного профессионального образования как образовательный институт должна обеспечивать опережающую готовность педагогов к работе в условиях ИКТ - насыщенной среды, осуществлять выстраивание новых образовательных практик и стать проводником новой информационной культуры. Это свидетельствует о необходимости проектирования и реализации услуг методического сервиса, предоставляемых и в электронной форме.

Фактором, свидетельствующим о необходимости разработки электронного сервиса, стало и осознание проблем в организации методического сопровождения педагогических и руководящих кадров системы образования города Рыбинска: как осуществлять методическое обеспечение деятельности сетевых профессиональных сообществ в образовательном пространстве города? Какие новые формы методической работы оптимально обеспечивают поддержку педагогов по актуальным педагогическим проблемам? Каким образом реализовывать вариативную часть блочно-модульных программ непрерывного профессионального образования педагогов? Как сделать сайт МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» открытой площадкой для проведения профессиональных конкурсов и общественного обсуждения педагогических инициатив?

Электронный сервис «Открытый университет методической поддержки педагогов» направлен на расширение информационно-образовательного пространства для профессионализации педагогических и руководящих кадров системы образования города Рыбинска. Цель его предоставления – информационно-методическое обеспечение педагогических и руководящих кадров в процессе выстраивания маршрута профессионального развития в соответствии с индивидуальным запросом.

Реализация электронного сервиса «Открытый университет методической поддержки педагогов» осуществляется на основе

концептуальных положений открытого образования посредством применения технологий дистанционного образования и сервисов Интернета в идеологии Web 2.0.

Открытость образовательного процесса в электронном сервисе «Открытый университет методической поддержки педагогов» обеспечивается:

- личностно-ориентированным характером образовательных программ (маркетинговый подход к проектированию услуг, учёт образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся);

- активностью, самостоятельностью и ответственностью обучающихся как основных субъектов образования;

- практической направленностью и проблемностью содержания, связанного с содержанием профессиональной деятельности;

- разнообразием способов совместной деятельности субъектов образовательной практики;

- диалогическим характером взаимодействия субъектов образовательной практики;

- модульно-блочным принципом организации содержания образовательных программ и деятельности обучающихся;

- вариативностью образовательных программ (содержание образования должно отражать множество точек зрения на проблему, множество граней ее решения);

- направленностью на поддержку и сопровождение обучающихся в процессе выстраивания и реализации индивидуальных образовательных маршрутов;

- рефлексивной позицией обучающихся (осознанность содержания и способов деятельности, фиксация собственных личностных изменений и достижений).

Новая методическая услуга – электронный сервис «Открытый университет методической поддержки педагогов» – предназначена для организации коллективного профессионального диалога в сети и освоения способов управления знаниями в ИКТ-насыщенной среде.

Структура электронного сервиса представлена на сайте МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» (<<http://ios.gubadm.ru/news>>) и представляет собой совокупность восьми услуг: информирование, поддержка работы профессиональных объединений, ресурсное обеспечение, обучение, экспертиза инноваци-

онной деятельности, методическое сопровождение, организация обсуждения актуальных вопросов, консультирование. В основу классификации услуг положены ведущие виды методической деятельности. Каждая из страниц имеет творческое название, в котором отражается суть услуги. Стартовая страница электронного сервиса представлена на рис. 1.

Стартовая страница электронного сервиса «Открытый университет методической поддержки педагогов»

Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов
«Информационно-образовательный Центр»


Юбилей	Новости	Планы	Контакты	Партнёры									
<p>О Центре: История Структура Документы Программа развития Достижения Образовательная деятельность Методический сервис Поддержка инноваций Введение ФГОС Проекты Профессиональные события Открытый университет Библиотека</p> 	<p>Главная / Открытый университет</p> <p>Открытый университет методической поддержки педагогов</p> <p>Уважаемый коллега!</p> <p>Приглашаем Вас в Открытый университет методической поддержки педагогов!</p> <p>Наш университет – это новая электронная услуга методического сервиса, позволяющая педагогу выстраивать маршрут профессионального развития в соответствии с индивидуальным запросом.</p> <p>Наш университет – это дистанционная поддержка работы педагогов и профессиональных объединений, обсуждение актуальных проблем и педагогических инициатив в виртуальном пространстве.</p> <p>Наш университет – это максимум возможностей для активной профессионализации педагогических и руководящих кадров системы образования города Рыбинска.</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Интернет-путеводитель</td> <td>Виртуальная справка</td> <td>Сетевой семинар</td> </tr> <tr> <td>Дистанционная поддержка</td> <td>Открытый университет</td> <td>Диалог с методистом</td> </tr> <tr> <td>Интернет-самучитель</td> <td>E-learning (электронное обучение)</td> <td>Виртуальный банк инновационных идей</td> </tr> </tbody> </table>	Интернет-путеводитель	Виртуальная справка	Сетевой семинар	Дистанционная поддержка	Открытый университет	Диалог с методистом	Интернет-самучитель	E-learning (электронное обучение)	Виртуальный банк инновационных идей	<p>Новости</p> <p>13 сентября 2012 года в 11.00 состоится презентация электронного сервиса ИОЦ «Открытый университет методической поддержки педагогов»</p> <p>Диагностика</p> <p>Приглашаем принять участие в анкетировании «Открытый университет»</p> <p>«Лекция руководителей ОУ»</p> <p>Приглашаем принять участие в заполнении таблицы: «Формирование образовательного заказа руководителем образовательных учреждений»</p> <p>Образовательный контракт</p>		
Интернет-путеводитель	Виртуальная справка	Сетевой семинар											
Дистанционная поддержка	Открытый университет	Диалог с методистом											
Интернет-самучитель	E-learning (электронное обучение)	Виртуальный банк инновационных идей											

Рис. 1

Содержание нового сервиса определяется спектром опций, обеспечивающих реализацию образовательного запроса педагога, исходя из потребности содержания и формы восполнения профессионального дефицита.

Информирование педагогических и руководящих кадров в опции **«Интернет-путеводитель»**, который содержит аннотированные ссылки на электронные образовательные ресурсы по различным дисциплинам школьной программы, предоставляющим доступ к содержанию специализированных мультимедиа библиотек, энциклопедий, справочников, учебников, учебных пособий, сборников задач и заданий. Любой пользователь, имеющий выход в Интернет, может не только познакомиться с предложенными ре-

сурсами, но и расширить список ссылок, порекомендовав коллегам материалы полезного сайта или портала для коллег.

«*Дистанционная поддержка*» – это площадка для работы профессиональных объединений по интересам, работа направлена на информационное обеспечение и организацию сетевого взаимодействия методических объединений, проблемных и творческих групп педагогических и руководящих кадров для обсуждения актуальных вопросов, возникающих в ходе профессиональной деятельности. На странице представлены площадки педагогических сетевых сообществ, успешно работающих на просторах Интернета.

В дистанционно-консультационном центре поддержки педагогов, работающих с одарёнными детьми, можно познакомиться с полезной информацией, содержащей ссылки на ресурсы, обеспечивающие работу с одарёнными детьми. Там же можно найти описание эффективных способов сопровождения одарённых обучающихся в образовательных организациях города, описание опыта работы педагогов по поддержке одарённых детей.

На страницах сетевого сообщества педагогов и родителей, занимающихся образованием детей с ограниченными возможностями здоровья, можно познакомиться с нормативно-правовой базой по организации работы, методическими рекомендациями для педагогов и родителей, стать участником профессиональной дискуссии, задать вопрос педагогу-психологу, учителю-логопеду, стать участником блога по вопросам коррекционного обучения.

Ресурсное обеспечение самостоятельной образовательной деятельности педагогов осуществляется в ходе знакомства обучающихся (слушателей) с теоретическими основами освоения и внедрения в практику работы изучаемых методов и приёмов, выполнения практических заданий.

«*Интернет-самоучитель*» – это руководство процессом самостоятельного изучения какого-нибудь вопроса, состоящее из электронных образовательных модулей или электронных кейсов, позволяющих педагогу выстраивать индивидуальный маршрут по освоению новых способов профессиональной деятельности. В процессе самообразования обучающийся может задать вопрос автору курса, представить результаты самостоятельной работы. Например, на электронном образовательном модуле «Метод case-study (кейс-стади)» обучающийся может выбрать один из предложенных образовательных маршрутов или сам его спроектировать,

изучить теоретические материалы, познакомиться с опытом коллег, применяющих этот метод, разработать свой кейс, апробировать его в классе и представить коллегам, в случае необходимости обратиться к модератору курса. При разработке образовательного модуля «Метод case-study (кейс-стади)» использовался сервис корпорации Google Ins по разработке web-сайтов, с материалами модуля можно познакомиться по адресу <https://sites.google.com/site/metodcasestudy>.

На странице «Интернет-самоучитель» представлены сайты и порталы, имеющие богатый методический потенциал. Например, на сайте методической службы издательства «БИНОМ. Лаборатория знаний» можно поработать с видеолекциями ведущих учёных, посетить авторские мастерские, познакомиться с учебно-методическими комплектами по преподаваемому предмету.

На странице «*E-learning (электронное обучение)*» предоставлены ресурсы для организации дистанционного обучения или активного применения дистанционных образовательных технологий для взаимодействия с обучающимися (слушателями). Электронное обучение определяется как организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса. Технологической основой для выстраивания электронного обучения может служить система дистанционного обучения Moodle, сервис корпорации Google Ins по разработке web-сайтов, среда коллективного пользования Wiki-Wiki и другие специализированные программные среды, предоставляющие возможность удалённого доступа к образовательным ресурсам и интерактивного взаимодействия обучающихся.

Экспертиза инновационной деятельности осуществляется на странице «*Виртуальный банк инновационных идей*». С целью обеспечения открытости процессов и результатов инновационной деятельности необходимо создание площадки не только для презентации инновационного опыта образовательных учреждений, но и площадок для обсуждения инновационных идей и решений. Данная услуга разрабатывается с целью управления процессами предъ-

явления результатов инновационной деятельности образовательных учреждений и организации понимающей экспертизы на основе использования блогов (сетевых дневников). На странице «Виртуальный банк инновационных идей» можно стать разработчиком инструментов для презентации и экспертизы инновационных проектов.

С целью методического сопровождения создана страница «*Диалог с методистом*», с помощью которой может организовываться обсуждение актуальных и потенциальных педагогических проблем и удовлетворение индивидуальных информационно-образовательных потребностей педагогических и руководящих кадров на основе применения сервисов сети Интернет. Для организации обсуждения используется сервис Google Группы, позволяющий организовать профессиональный диалог в сети Интернет.

Для организации обсуждения актуальных вопросов предлагается услуга «*Сетевой семинар*», которая представляет собой механизм организации диалога субъектов образовательной практики, социальных партнёров, общественности на основе использования социальных сервисов Интернета.

И ещё одна услуга – консультирование, которая представлена на странице «*Виртуальная справочная служба*». Данная услуга направлена на осуществление справочно-информационного обслуживания и обеспечение актуальных информационно-образовательных запросов пользователей в режиме электронного консультирования. Можно отметить, что вопросы педагогов могут выступать в качестве инструмента диагностики уровня информированности и знаний педагогов, поэтому специалистам методической службы следует уделять им особое внимание.

Электронный сервис «Открытый университет методической поддержки педагогов» предоставляет новые возможности для непрерывной профессионализации педагога с учетом его субъектной позиции по отношению к уровню своей квалификации.

Учитель получает возможность стать участником открытой информационно-образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования, что, с одной стороны, позволяет ему выстраивать индивидуальный образовательный маршрут (реализуя на практике идею непрерывного образования), а с другой, создаёт условия для практического освоения инструментов управления знаниями в открытом цифровом пространстве и разви-

тия ИКТ-компетентности.

Электронный сервис, базирующийся на идеологии Web 2.0, позволяет формировать методический банк информации по ключевым проблемам, даёт возможность педагогам знакомиться с актуальными вопросами в режиме «горячей» линии, самому становиться автором коллективного ресурса.

E-learning (электронное обучение) позволяет не только использовать дистанционные образовательные технологии в организации учебной деятельности педагогических и руководящих кадров, но и целенаправленно формировать субъектную позицию обучающегося как заказчика, получателя и эксперта образовательных услуг; выстраивать новое знание на основе управления коммуникацией обучающихся (слушателей) и опоры на имеющийся опыт участников учебной группы.

Объективное усложнение профессионально-педагогической деятельности и усиление её многообразия обуславливают необходимость комплексного анализа образовательных потребностей специалиста на основе диагностики его реальных затруднений, важность конструирования моделей решения новых профессиональных задач. Способы и средства реализации этих задач через систему методического сервиса требуют соответственно его обновления и развития.

Электронный сервис «Открытый университет методической поддержки педагогов» позволяет выстраивать вариативные образовательные программы, удовлетворять индивидуальные образовательные потребности обучающихся, стимулировать активность педагогов по разработке учебных и методических материалов, способствовать освоению новых инструментов деятельности.

Специалисты же методической службы, работающие с новым электронным сервисом, приобретают возможность реального изучения запроса и формирования заказа на методическое сопровождение; организации коллективной деятельности по оформлению образцов успешного опыта педагогических и руководящих кадров; оформления учебного материала в удобной для слушателя форме и обеспечения их дистанционной поддержки.

В 2012 году в МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» разработан механизм виртуального сервиса «Открытый университет методической поддержки педагогов», освоены новые инструменты информационно-методического сопровождения пе-

дагогов, началась экспериментальная работа по предоставлению электронного сервиса. В перспективе – насыщение и обогащение информационно-образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих работников, выстраивание механизмов взаимодействия и соорганизации деятельности обучающихся (слушателей) и специалистов муниципальной методической службы, расширение круга потребителей, заинтересованных в новой услуге.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 376.3

Э.Э. Абасов

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения сирот, обучающихся в условиях начального и среднего профессионального образования

Подготовка к самостоятельной жизни детей-сирот – это одна из наиважнейших задач социально-педагогической работы.

Данные статистики говорят о том, что в России непрерывно растет численность детей, которые остались без попечения родителей. Многие из них – это социальные сироты (95%). Результаты исследований НИИ детства Российского детского фонда говорят о том, что через год после выхода из детского дома каждый третий воспитанник становится бомжем, каждый пятый - преступником, каждый десятый - совершает самоубийство [1;2;4].

Многие научные исследования говорят о том, что большинство детей-сирот по окончании школы, привыкнув к иждивенческой позиции, не готовы делать самостоятельный выбор жизненного пути. Такие дети, как правило, отправляются в профессиональные технические учреждения, где практически осуществляется выбор профессии без учета личностных особенностей ученика. Это может привести к тому, что такие люди не смогут закончить учебное заведение либо овладеть не своей профессией и иметь низкий жизненный уровень.

© Э.Э. Абасов, 2013

Миссией средних общеобразовательных школ становится воспитание человека, «умеющего оптимально прожить жизнь, максимально используя свой потенциал и реализуя себя в социально значимой деятельности» [5, с. 7]. Однако третья ступень современного общего образования в России при многочисленных попытках модернизации содержания и педагогических технологий в большей степени направлена на подготовку выпускников к выбору профессии и получению ими профессионального образования, что, безусловно, важно, но недостаточно для жизненного самоопределения.

На наш взгляд, профессионально-педагогическую миссию в работе с сиротами может выполнять система учреждений начального и среднего профессионального образования. Именно она в условиях очередного этапа реформирования образования может обеспечить приемственность в воспитании, образовании и профессиональном становлении детей-сирот по отношению к запросам реальности и окружающей среды.

Сироты – это и адресат, и клиент, и воспитанник системы учреждений НПО – СПО. Молодые люди, завершая обучение, должны осознавать смысл собственного существования, им необходимо ориентироваться в идеологических особенностях среды и иметь критерии оценки собственных поступков. В проекте Концепции федерального государственного стандарта общего образования второго поколения есть мысль о том, что Россия, провозгласив цели построения демократического общества, живущего в условиях современной рыночной экономики, предъявляет выпускникам системы образования новые требования, которые лучше всего характеризуют слова В.В. Путина: «Свободный человек в свободной стране» [3].

Важно отметить, что ранняя юность характеризуется особой поисковой активностью и потребностью в прогнозировании перспектив жизни. Жизненная позиция и социальный тип личности активно формируются именно в этот период. Очевидно, что гибкость траектории и разнообразие альтернатив поиска зависят от широты границ поля экзистенциального выбора и богатства его содержания.

Мы предполагаем, что учреждения среднего профессионального образования, имея дело по большей части со старшекласниками, недостаточно включает их в систему социальных отношений, не в полной мере готовит к самостоятельному решению акту-

альных экзистенциальных проблем и прогнозированию их последствий. Однако юношеские ценности могут стать как основой самореализации, так и источником возрастных кризисов [6].

Практика показывает, что определенная часть учащихся выпускных классов средних общеобразовательных школ испытывает трудности в социализации, что проявляется в снижении смысловой активности, приводит к деформации личности и выбору деструктивных моделей жизнедеятельности. В связи с этим все большее значение приобретает квалифицированная помощь юношам и девушкам в социальной адаптации, в выборе социально одобряемых ролей и способов их исполнения, а также в нейтрализации асоциальных и личностно-деструктивных целей и ценностей.

Что же касается сирот, то, несмотря на то, что на проблему сиротства обращают все больше внимания, психолого-педагогическое ее решение в плане формирования и развития жизненного и профессионального самоопределения детей-сирот еще далеко от завершения. Отчасти эту проблему могут решить семейные детские дома, которые, как явление, становятся все шире по своим масштабам. Однако традиционные детские дома еще долго будут распространенной формой обучения и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и возможности их в педагогическом сопровождении жизненного самоопределения далеко не исчерпаны.

Таким образом, основная идея исследования заключается в том, что жизненное самоопределение – экзистенциальный выбор человека, заключающийся в принятии решения о смысле жизни и ее стратегии на основе рефлексивно-ценностного осмысления пережитых событий и самореализации в соответствии с принятым решением.

Педагогический аспект жизненного самоопределения детей-сирот, обучающихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования, связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности воспитанников к экзистенциальному выбору.

Базируясь на рефлексивно-прогностическом подходе, педагогическое сопровождение жизненного самоопределения детей-сирот способно содействовать осознанию ими смысла существования, построению жизненных планов и самореализации в соответствии с ними. В период ранней юности педагогическое сопровож-

дение жизненного самоопределения может технологически инструментариваться подготовкой учащихся к рефлексии и прогнозированию как способности действовать и принимать решения с определенным упреждением ожидаемых жизненных событий на основе размышлений над собственными переживаниями, самопони- мания и понимания другого человека.

В связи со всем вышесказанным следует сказать о том, что для наиболее эффективной реализации идеи формирования жиз- ненного самоопределения детей-сирот, обучающихся в условиях начального и среднего профессионального образования, необхо- димо проведение комплексной психолого-педагогической, а также социально-политической работы. В этом случае необходима орга- низация ряда психолого-педагогических исследований, направлен- ных на глубокое изучение проблемы формирования успешной са- морегуляции в вопросе жизненного самоопределения детей-сирот.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы современного детства [Текст]: сб. науч. тр. / под общ. ред. Е.М. Рыбинского. Вып.2. - М.: НИИ детства РФ, 1993. – 120 с.
2. Актуальные проблемы современного детства [Текст]: сб. науч. тр. / под общ. ред. Е.М. Рыбинского. Вып. 3. - М.: НИИ дет- ства РФ, 1994. -121 с.
3. Концепции федеральных государственных стандартов общего образования [Текст]. – М., 2010.
4. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Работа психолога в учре- ждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] // Рабочая книга школьного психолога. - М.: Просвещение, 1991. - С. 274-301.
5. Рожков, М.И. Воспитание свободного человека. Педаго- гическое кредо [Текст] / М.И.Рожков. – Ярославль, 2006. – 30 с.
6. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жиз- ненного самоопределения старшеклассников [Текст]: монография. – Ярославль,; Изд-во ЯГПУ, 2010. – 400 с.

А.В. Афанасов

Особенности воспитания детей с девиантным поведением

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

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

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

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

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

ты. Раз возникшие доминанты продолжают удерживаться даже в отсутствие раздражителя, создается своеобразное внутреннее состояние, которое как бы толкает подростка снова и снова совершать действия, связанные с доминирующим, господствующим очагом. По закону торможения наличие этой сильно действующей доминанты тормозит проявление других, более благоприятных, положительных в педагогическом отношении. Подросток говорит о дурном, думает о дурном, он как бы глух к хорошим предложениям окружающих прочитать серьезную книгу, помочь другому человеку и т.д. Борьба с отрицательной доминантой очень трудно, так как она может усиливаться еще и за счет других возбуждений.

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

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

И в то же время опора на такие мотивы, как потребность в

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

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

менение его характера.

Успех перевоспитания зависит не только от того, имеет ли воспитатель ясное представление о недостатках подростка, которые требуется искоренить (недостатки, плохое можно обнаружить довольно легко), но, главное, от того, насколько ярко раскрыты, обнаружены положительные, здоровые моменты в его личности. Концентрация педагогических усилий вокруг здоровых, положительных сторон создает предпосылки для успешного перевоспитания. Констатирование достижений, стремление найти и указать подростку на то хорошее, что в нем есть, создание условий для успешной деятельности всегда дает значительно больший эффект, так как вызывает повышение жизненной энергии, настроения, работоспособности. Затрагивая положительное, здоровое, делая ударение на этом, можно в определенном отношении ослабить силу влияния отрицательных черт трудного характера. В воспитании и перевоспитании огромную роль играет учет потребности подростка в общении. Эта потребность, очень характерная для данного возраста, или не удовлетворяется, или, что еще хуже, удовлетворяется на улице, иногда людьми старшими, но распущенными, использующими его в своих корыстных целях.

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

Библиографической список

1. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.
2. Вежевич, Т. Технология лидерской подготовки старше-

классников [Текст] // Воспитательная работа в школе. - 2010. - № 7, 8. – 42 с.

3. Кибирев, А. А., Сеньчукова, И.В. Организация деятельности школ по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. / А.А. Кибирев, И.В. Сеньчукова. - Хабаровск, 2004. - 170 с.

4. Лутошкин, Л.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива [Текст]. - М.: Педагогика, 1998. – 190 с.

5. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. зав. "Соц. педагогика" / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. - М.: Гуманитар.- изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 399 с.

6. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций [Текст] // Ярославский педагогический вестник. - 2003. – 61 с.

УДК 316

Р.А.Бондаренко

**Трудности развития регионального молодежного самоуправления в современной России
(на примере Ярославской области)**

Проблема формирования молодежного самоуправления на региональном уровне представляется особенно актуальной на современном этапе, поскольку именно самоуправление представляется, с одной стороны, достаточно эффективным путем формирования социальной активности молодежи, с другой – важным аспектом формирования гражданского общества, одним из механизмов связи государства и общества.

В советский период самоуправление строилось прежде всего через систему общественных и квазиобщественных организаций (комсомол, профсоюзы и др.), в которые была вовлечена (по крайней мере формально) практически вся молодежь.

Попытка решить данную проблему в Ярославской области предпринимались со второй половины 90-х годов, для чего имелись объективные и субъективные предпосылки: осознанная потребность активной части молодежи; административная воля; научный ресурс, Молодежное правительство, Молодежный совет,

© Р.А.Бондаренко, 2013

Молодежный форум, Генеральная молодежная ассамблея, ряд общественных организаций (прежде всего – региональная организация Российского союза молодежи и «Союз студентов») – достаточно важные шаги в данном направлении. Однако уже в 21 веке стали наблюдаться достаточно негативные тенденции, связанные прежде всего с сокращением слоя активной молодежи. Принятая модель, когда работа строилась прежде всего с молодежным активом, который затем втягивал в деятельность более широкие массы молодежи, стала давать сбои. Наблюдается своеобразное «замыкание» актива, он начинает работать «на себя», нарушается механизм воспроизводства и пополнения актива. Это приводит к тому, что достаточно широкие слои молодежи оказываются выключены из социальной деятельности, а органы самоуправления оказываются в условиях, когда они фактически представляют сами себя.

Кроме того, функционировавшие органы молодежного самоуправления испытали ряд проблем: неготовность брать реальные полномочия и реальную ответственность, как следствие превращение большинства советов в декоративную пристройку к органам по делам молодежи; во-вторых, очевидный недостаток мотивированных и подготовленных к работе людей, что приводило к постоянной «текучке», организационным проблемам – неготовности значительного числа членов участвовать в работе. К 2009 году кризис стал очевиден, и областной молодежный совет был ликвидирован. Была создана Генеральная молодежная ассамблея Ярославской области, которая стала органом, объединяющим усилия общественных организаций в Ярославской области. Однако место постоянно действующего органа молодежного самоуправления оказалось вакантно.

В настоящее время в Ярославской области функционируют следующие молодежные органы: Молодежной правительство, Молодежный форум, Генеральная молодежная ассамблея, общественные организации. Однако процент охвата молодежи этими формами достаточно низок; значительная часть молодежи оказалась (по разным причинам) отстраненной от участия в самоуправлении. Таким образом, назрела настоятельная необходимость в формировании системы молодежного самоуправления.

При решении этой задачи очевидны следующие трудности:

- вовлечение в деятельность самоуправления максимально широких слоев молодежи; определение полномочий и ответствен-

ности, с тем чтобы орган самоуправления стал реальным представителем интересов молодежи на региональном уровне, обрел необходимую легитимность;

- построение системы взаимоотношений органа молодежного самоуправления с властью различных уровней и самоопределение в системе гражданского общества;

- формирование механизмов связи и взаимовлияния органа и молодежи.

Решение этих проблем возможно через формирование механизма прямых и регулярных выборов органа молодежного самоуправления, что позволит, с одной стороны, повысить легитимность нового органа, а с другой – вовлечь максимально широкие слои молодежи в социальную деятельность, стимулировать их гражданскую активность; подготовку участников этого органа к конструктивной деятельности через формирование соответствующих компетенций и последующего сопровождения; четкого самоопределения нового органа как в системе молодежной политики, так и в гражданском обществе; создание системы двустороннего информационного взаимодействия нового органа и молодежи.

УДК 371.39

Т.Н. Гуцина

**О формировании тьюторской позиции педагога
дополнительного образования в процессе повышения
квалификации: возможности и ограничения**

Какой педагог нужен сегодня системе дополнительного образования детей, ориентированной на развитие обучающегося как субъекта – активного творца, ответственного создателя? Безусловно, востребован педагог, умеющий совместно с самим ребёнком проектировать, конструировать, организовывать и анализировать процессы развития его субъектности; способный осознанно выстраивать свою профессиональную деятельность, то есть такой специалист, у которого сформирована тьюторская позиция.

Тьютор – это прежде всего позиция, сопровождающая процесс самообразования и индивидуальный образовательный поиск обучающегося. Благодаря тьюторской позиции педагога осуществ-

ляется поддержка разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов обучающихся (Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий), индивидуальных программ развития их субъектности. Гуманистическая тьюторская позиция педагога по отношению к ребёнку в дополнительном образовании проявляется в охранительном отношении к его индивидуальности и в тьюторском, а значит – персонифицированном педагогическом сопровождении развития обучающегося как субъекта. Успешность педагогического взаимодействия тьютора и ребёнка продиктована прежде всего согласием обучающегося на помощь и поддержку; приоритетом самого ребёнка в решении собственных проблем; совместностью, сотрудничеством, содействием; соблюдением принципа конфиденциальности; доброжелательностью и безоценочностью; «защитой прав и интересов ребёнка на всём пространстве его жизни» [6, с. 141].

В связи с необходимостью организации субъектно-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся в тьюторском режиме встаёт вопрос о совершенствовании системы, характера, содержания и методов повышения квалификации педагогических работников системы дополнительного образования в парадигме тьюторства. Кроме того, несмотря на проводимую уже в течение нескольких лет реформу образования, многие педагоги оказываются неподготовленными к переориентации с репродуктивных технологий обучения на продуктивные и творческие; испытывают большие сложности в организации учебных занятий, основанных на субъектно-субъектных отношениях.

Повышение квалификации педагогов дополнительного образования проявляет своё основное содержание именно в самоопределении обучающегося-педагога в отношении тьюторства, наличных и возможных тьюторских практик. Регулярное, на протяжении длительного времени, нахождение самих обучающихся в позиции тьюторов в процессе обучения и рефлексия данной деятельности приводят к становлению и развитию их тьюторской позиции, а в дальнейшем – к реализации её в их практической деятельности.

Основной единицей организации такого повышения квалификации как практики развития тьюторского потенциала является педагогическая задача, организующая одновременно пробное практическое действие и рефлексивное действие [3] субъекта в тьюторской практике одновременно как в отношении инструмен-

тов практики, так и в отношении условий осуществления этой практики. Тем самым субъект повышения квалификации исследует одновременно тьюторскую практику как собственную возможность и себя как возможного субъекта этой практики.

Когда мы говорим о тьюторской практике в повышении квалификации педагогов дополнительного образования, то имеем в виду практику индивидуализации в повышении квалификации педагогов, предполагающую тьюторское сопровождение их индивидуальных стратегий повышения квалификации. Тьюторские практики – это средовые практики индивидуализации, где есть рефлексия, осознание деятельности, самоопределение, целеполагание, приоритеты, самоорганизация. Самоорганизация – тьюторская практика индивидуализации, которая связана с осмыслением [7].

Парадигма организации повышения квалификации педагогических кадров как самоопределения есть субъектно-ориентированная андрагогика сопровождения развития тьюторской позиции педагогов, их индивидуальных программ и маршрутов повышения квалификации, ведь именно «в субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности и собственного выбора» [5, с. 157]. При такой организации повышения квалификации педагоги имеют возможность выбирать учебные модули, внутри модуля работать по индивидуальному маршруту, получать индивидуальные консультации в процессе курсовой подготовки и в межкурсовой период. Но самое главное – в процессе такого обучения педагоги знакомятся на практике с системой тьюторского сопровождения, которую демонстрируют им директор курса, менеджер-организатор и профессорско-преподавательский состав. Эту систему образуют непосредственное тьюторское сопровождение педагога (научное руководство итоговой работой, индивидуальное консультирование, онлайн- и медиасопровождение в течение обучения), проведение самими обучающимися мастер-классов и открытых учебных занятий для своих сокурсников, авторские педагогические студии [1] и мастерские ценностных ориентаций, метод Case-study как системообразующий метод повышения квалификации педагогов дополнительного образования. Данные технологии мы апробировали в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования не только в Ярославле, но и в Москве, Казани, Вологде и

Костроме.

К сожалению, существует много причин, препятствующих становлению тьюторской позиции педагога в процессе тьюторской практики в системе повышения квалификации. Основные из них можно проиллюстрировать ответами трёхсот педагогов дополнительного образования на вопросы предложенной нами анкеты. Так, 49% анкетированных видят основную причину в отсутствии информации о подобном опыте работы; 30% – в недостатке времени и сил для создания системы тьюторского сопровождения; 16% – в материальной незаинтересованности; 12% – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 11% – в слабой связи науки и практики.

Кроме того выработка тьюторской позиции предполагает использование педагогом активных методов и современных техник тьюторского сопровождения. Однако, как показало проведённое нами исследование, соответственно 54 % и 35% респондентов отмечают то, что у них недостаточно знаний и умений в области тьюторства; большинство не ориентируется в функциях тьюторского сопровождения.

Возможный путь решения обозначенных выше проблем – выстраивание системы повышения квалификации педагогов как тьюторских практик на основе рефлексивно-средового подхода.

Опираясь на разрабатываемый нами рефлексивно-средовой подход, выявляем факторы взаимообусловленности, взаимовлияния субъектов и среды как «динамической целенаправленной системы отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами» [4, с. 48] за счёт использования рефлексивных механизмов. Прежде всего к таким рефлексивным механизмам в процессе повышения квалификации мы относим рефлексивный портфолио педагога, дискуссионные формы работы (лаборатории нерешённых проблем, дебаты и др.), рефлексивные технологии: «Образ и мысль», «Workshop» и др.

Важно понимать, что тьюторские практики разворачиваются в системе повышения квалификации педагогов через педагогические события и встречи педагога, входящего в тьюторскую практику, с её носителем – специалистом системы повышения квалификации педагогических кадров. Отсюда – огромная ответственность каждого субъекта повышения квалификации за то, чтобы эти события и встречи стали прообразом реальной модели тьютор-

ской практики педагогов в работе с детьми в системе дополнительного образования.

Библиографический список

1. Гущина, Т.Н. Технология студийного обучения в системе непрерывного образования педагогических работников [Текст] / Т.Н. Гущина. – Ярославль: ИРО, 2006. – 40 с.
2. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа [Текст] / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1994. – 200 с.
3. Попов, А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования [Текст]: автореф. дис... д-ра философ. наук. – Томск, 2009. – 49 с.
4. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
5. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения [Текст] / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – Изд. 2-е, доп. – М., 2010. – 306 с.
7. Интернет-источник: thetutor.ru/magistratura/practice11.html (Ковалева Т.М. Вступительное слово на семинаре «Компетентности тьютора» 27.03.2010 г.).

УДК 371.38

Л.Ю. Келлерман

Инновационные методы обучения иностранным языкам

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам - один из важных проблемных вопросов современной методики.

Эффективность работы преподавателей иностранного языка зависит от того, насколько успешно они овладеют идеями современного образования.

Новый подход к обучению иностранному языку - это компетентностно-деятельностный подход, сущность которого заклю-

© Л.Ю. Келлерман, 2013

чается в том, что реализация обновленного содержания и применение инноваций в обучении будет основой для формирования комплекса компетенций учащихся (языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной и компенсаторной). Проблема эффективного обучения иностранным языкам сегодня остра как никогда. Непрерывно продолжается поиск новых, эффективных путей решения этой проблемы, которая решается посредством замены малоэффективных приемов и способов обучения более эффективными.

За последние годы преподаватели иностранных языков получили значительную самостоятельность в выборе средств обучения. Однако обретенная свобода накладывает обязательства по глубокому знанию теории обучения иностранным языкам, истории становления и развития методов обучения, гибкому владению методическим арсеналом приемов, методов, форм и средств обучения в зависимости от изучаемого материала, особенностей обучаемых, используемого учебного пособия.

Ретроспективный анализ истории методов обучения иностранным языкам показывает, что на каждом этапе развития общества и методики как науки существовали различные взгляды по стратегическим вопросам обучения. Ученые выдвигали на первый план то лексику, то грамматику; то бесконечный анализ как способ обучения, то сплошную имитацию; то устную речь, то чтение; либо настаивали на переводе всего подряд, либо исключали его вообще из обучения.

Однако практика работы показала, что ни один изолированный метод, взятый в чистом виде, не может удовлетворять постоянно растущие требования к уровню владения иностранными языками, соответствовать изменяющимся условиям его преподавания в современном обществе. Наиболее рационально было бы говорить о разумном и обоснованном выборе того или иного метода, их чередовании в зависимости от условий конкретной учебной ситуации, целей и этапа обучения с сохранением приоритетного внимания к формированию коммуникативной компетенции.

Все методы отличаются по характеру познавательной деятельности. Даже сам создатель метода не может не заметить, что разница между отдельными учащимися велика и иногда принципиальна для эффективности метода. Каждый человек отличается от другого своими природными свойствами и особенностями познавательной и речевой деятельности, личностными характеристика-

ми, контекстом деятельности, интересами, социальным статусом. С другой стороны, любой метод претерпевает изменения в зависимости от личных качеств преподавателя.

Компетентностно-деятельностный подход к модернизации образования имеет ряд достоинств:

- позволяет формировать новое содержание "от результата", то есть исходя из стандарта;
- обеспечивает интегративность содержания;
- позволяет организовать процесс овладения содержанием на деятельностной основе, обеспечивающей не только формирование знаний, навыков и умений, но и интеллектуальных способностей учащихся, а также их личностных качеств;
- требует новой системы оценивания достижений;
- позволяет реализовать возможности учащихся того или иного возраста;
- обеспечивает опору на достижения предыдущего этапа обучения, то есть определённую системность в обучении;
- ориентирует на дифференциацию обучения.

Начиная с 1970-х гг. в рамках Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы велась интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней (threshold levels) владения иностранным языком. Эта работа завершилась принятием документа под названием "Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком" (Страсбург, 1996). В этом документе (руководитель проекта Дж. Трим), рекомендации которого проходили апробацию в разных странах Европы вплоть до 2000 г., рассматривались параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы ее оценки с использованием тестовых технологий. В составе коммуникативной компетенции в качестве ее составляющих стали рассматриваться следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая.

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемым языком. Проблема уровня владения языком в зарубежной методике приобрела особую актуальность во второй половине XX столетия в

связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции "Европа без границ", в которой большое внимание уделялось распространению и изучению иностранных языков в мире.

Для характеристики уровней владения языком была разработана система описаний умений, достигаемых изучающими язык на каждом уровне, и их реализаций для каждого вида речевой деятельности.

В соответствии с "Общеввропейской компетенцией владения иностранным языком" разработана самооценка уровня коммуникативной компетенции изучающими иностранный язык в России. Тем самым декларируется вхождение российских образовательных стандартов в систему общеевропейских требований.

С каждым днем информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемым средством общения для большого количества людей. Около полутора миллиарда людей, т.е. каждый четвертый житель планеты, принимает участие в образовательном, профессиональном и личном общении посредством ИКТ. Новые информационные технологии способны стать средством, при помощи которого сознание человека приобретает новый характер. Прежде всего, умение моделировать ситуацию, используя компьютер, приводит к воспитанию системного мышления, в котором культурные, нравственные ценности доминируют в создании и реализации новых технологий. Использование современных образовательных технологий в практике обучения и воспитания является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающихся. Современные средства ИКТ: персональные компьютеры, сканеры, принтеры, мультимедиа проекторы и интерактивная доска - открывают широкие возможности для оптимизации учебного процесса, существенно облегчая его реализацию. Педагоги, признав этот факт неоспоримым, пришли к выводу о перспективности использования средств ИКТ как эффективного средства обучения. Новейшие информационные технологии позволяют активнее использовать научный и образовательный потенциал.

Средства применения информационных технологий:

1. Компьютер.
2. Использование мультимедийных средств.
3. Использование возможностей сети Интернет.

4. Электронный портфель преподавателя.

1. Основные виды работы с персональным компьютером на занятиях английского языка можно поделить на две группы: использование обучающих и познавательных программ на CD и создание программ в различных приложениях самим учителем с дальнейшим применением на уроках при объяснении материала или при его отработке и проверке.

Использование микрофона и автоматического контроля произношения позволяет скорректировать фонетические навыки. Таким образом, внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для эффективного образовательного процесса.

2. В последнее время широко распространен новый способ получения и передачи информации - это мультимедиа. Базой для мультимедиа является компьютер. "Мультимедиа" означает компьютерную технологию, использующую для представления информации не только текст, но и графику, цвет, анимацию, видеозображения в любых сочетаниях.

В наше время созданы уже "мультимедийные" учебники - это учебники, при создании которых используется мультимедиа, то есть технологии передачи цвета, звука, графики и т.д. в любой комбинации. Большинство мультимедийных учебников организованы с использованием гипертекстовых технологий (технологий, обеспечивающих поиск заданных тем в текстовых массивах). К достоинствам мультимедийного учебника относят возможность обеспечить быструю обратную связь, быстро найти необходимую информацию, наряду с кратким текстом - показывать, рассказывать, моделировать и так далее. В мультимедийном учебнике нужно максимально использовать возможности мультимедиа: слайд-шоу, мультфильмы, озвученное видео. Таким образом, с помощью мультимедийных технологий достигается индивидуализация обучения, так как каждый человек может работать в удобном для него темпе, выбирая оптимальную для себя скорость усвоения материала.

3. Огромная сеть, связывающая между собой десятки миллионов компьютеров, - Интернет. Он представляет практически неограниченные возможности использования персонального компьютера в различных сферах человеческой деятельности. Обучаясь иностранному языку, можно выполнять задания и упражнения, содержащиеся в документах на узлах Интернета, переписываться с помощью электронной почты на изучаемом языке, участвовать в

виртуальных клубах общения - телеконференциях, обмениваться текстовыми сообщениями в режиме реального времени, говорить по телефону, смотреть видеоролики и т.д.

Обучение с использованием Интернета представляется творческим процессом, позволяющим развить и разрабатывать новые методические приёмы. Уровень обучающихся будет определяться не только умением общения на иностранном языке при личном присутствии участников общения, но и умением общаться посредством всевозможных сервисов и служб сети Интернет для людей, а значит, основной его идеей стало упрощение методов самовыражения.

Содержание учебной информации в Интернете реализуется с помощью гипертекстового подхода, что позволяет изучать материал в любом порядке, на разных уровнях владения иностранным языком, а интерактивный режим является неотъемлемой чертой Интернета.

Таким образом, существенный прогресс в развитии персональных компьютеров и компьютерных технологий приводит к изменениям и в самом процессе обучения иностранным языкам. Содержание учебной информации в Интернете выступает, во-первых, помощником в обучении, представляя материалы и реализуя методические и дидактические приемы, во-вторых, инструктором.

4. В 2005 году Национальный фонд подготовки кадров начал реализовывать крупномасштабный проект "Информатизация системы образования". Один из его компонентов включает повышение квалификации педагогических кадров в области информационных и коммуникационных технологий, а также разработку методик, используемых в педагогической практике.

Стратегией профессионального развития педагогов является методика портфолио как рефлексивная модель подготовки и повышения квалификации. Национальные советы по аттестации учителей требуют при устройстве на работу представления электронного портфеля.

Таким образом, внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и обработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется уникальная возможность овладеть большим объемом информации, быть комму-

никабельным, повысить мотивацию к учению, интеллект, что позволит повысить эффективность образовательного процесса.

УДК 37.013

Т.Г. Киселева

Компетентностный подход в образовании: за и против

Современный период развития образования характеризуется тем, что традиционная (знаниевая) парадигма больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к современному образованию. Основными причинами тому, по мнению О.Е. Лебедева [5], являются ускорение темпов развития общества, изменение ситуации на рынке труда, возрастание процессов информатизации. Возникла необходимость формировать такие качества личности, которые позволят стать ей инициативной, самостоятельной, компетентной.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации, и в первую очередь системы образования. Для успешной профессиональной деятельности более значимыми и эффективными являются не разрозненные знания, а обобщенные умения, проявляющиеся в способности решать жизненные и профессиональные проблемы. В современном информационном обществе темпы обновления знаний настолько высоки, что на протяжении жизни человеку приходится неоднократно переучиваться, овладевать новыми профессиями.

Пересмотра содержания образования требует и рынок труда. Речь идет о том, что выпускник по завершении образования, включаясь в рынок труда, должен быть конкурентоспособным. Это означает, что он должен обладать не только «профессиональной базовой информацией», но и владеть целым спектром интеллектуальных, социальных, этических, практических, творческих знаний, умений и навыков, отражающим широкие сферы культуры и будущей деятельности.

Нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что Россия стремится интегрироваться в мировое образовательное пространство, следовательно, российские выпускники должны быть конкурентоспособными не только в масштабах своей страны, но и всего мирового

сообщества.

Можно сказать, что на смену знаниевому приходит компетентностный подход, но не отрицает его полностью, а по-иному расставляет акценты. Характеристики, присущие компетентностному подходу, присущи многим другим современным педагогическим подходам, системам, технологиям, но в разной степени. Следовательно, их педагогические средства могут быть использованы в рамках компетентностного подхода.

Компетентностный подход прочно вошел в практику образовательных учреждений, он положен в основу новых стандартов. При этом остается недостаточно проанализированным вопрос о соотношении нового подхода с ранее использованными – личностно-ориентированным, рефлексивным, деятельностным и т.п. Отсутствие теоретического анализа создает значительные трудности практикам. Можно отметить две полярные тенденции – от полного отождествления (когда утверждается, что компетентностный подход – это новое название ранее существовавшим подходам) до полного отрицания, когда заявляется, что компетентностный подход не имеет ничего общего с ранее существовавшими подходами.

Актуализация интереса к компетентностному подходу связана с подписанием Российской Федерацией Болонской декларации в сентябре 2003 г., где компетентностный подход выступает как новый подход к целеполаганию в образовании, а компетенция и компетентность утверждаются как новые целевые категории, означающие сдвиг профессионального образования от предметноцентристской ориентации образовательного процесса к его направленности на обучаемого. Важнейшим фактором признания компетентностного подхода становится перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию личности.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учащегося, а умение решать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей. Тем не менее, компетентностный подход в российском образовании представляет собой проблему. Так, М.Е. Бершадский утверждает, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все

разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой». Противоположная точка зрения базируется на представлении о том, что именно компетентный подход наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. Она представлена в работах Т.М. Ковалевой, И.Д. Фрумина, В.А. Болотова, Б.Д. Элькониной, В.В. Башева, А.М. Аронова, П.Г. Щедровицкого и др. Мы попытались сравнить и выделить сильные и слабые стороны компетентного подхода в образовании. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице.

Сильные стороны компетентного подхода	Слабые стороны компетентного подхода
<p>Компетентный подход позволяет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выйти на международный уровень; - повысить конкурентоспособность выпускников; - согласовать цели преподавателя с собственными целями учащегося; - соединить теории с практикой; - повысить мотивацию; - «облегчить» труд преподавателя за счет увеличения самостоятельности учащегося; - развить гибкость мышления учащегося, позволяя эффективно действовать в нестандартных ситуациях; - реализовать вариативность и альтернативность образовательных программ; - обновлять содержание образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность; - ответить на запросы производственной сферы; - расширить творческий потенциал, повысить производительность и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины; - интегрировать, выстраивать преемственность между общим и профессиональным образованием (на уровне теоретического представления, на уровне технологии и содержания учебного материала). 	<p>При компетентном подходе имеет место:</p> <ul style="list-style-type: none"> - субъективность в оценке компетентности; - несогласованность в терминологии, методологии; - избыточная вариативность программ; - проблема с учебниками; - требование к гибкости педагога (физическая и психологическая затратность); - противоречие между требованиями КП и требованиями ЕГЭ; - неготовность педагогических кадров к реализации КП; - требование большого количества информации; - неограниченный, нерегламентированный доступ к интернет-ресурсам; - неприятие инженерно-педагогическими коллективами, в составе которых доминируют предпенсионные и пенсионные категории преподавателей и мастеров п/о, новых принципов создания системы управления качеством профессионального образования; - повышенные требования к квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности.

Несмотря на то, что понятийный аппарат, характеризующий компетентностный подход в образовании, ещё не устоялся, можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- образование заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся;

- роль педагога заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем;

- оценка образовательных результатов связана с анализом уровня компетентности, достигнутого учащимися на определённом этапе обучения.

Нами была предпринята попытка сравнить компетентностный и личностно-ориентированный подход как наиболее часто упоминавшийся в психолого-педагогической литературе. Каковы принципиальные отличия?

Во-первых, компетенции как образовательный результат это внешние по отношению к субъекту требования, которые формулирует заказчик в лице родителей, работодателей, государства, тогда как результатом реализации личностно-ориентированного образования было развитие индивидуальных способностей учащихся с учетом их потребностей.

Во-вторых, компетентностный подход заранее четко определяет образ успешного человека, у которого обязательно должны быть сформированы компетенции на каждой ступени образования, в противном случае нельзя рассчитывать на успешное дальнейшее обучение. Изучение теоретических аспектов компетентностного подхода [1-5, 7] позволило сделать вывод, что в основе формирования компетенций лежит активная деятельность самих учащихся в процессе обучения. Личностно-ориентированный подход звучит гораздо гуманнее, поскольку постулирует успех любого ребенка не

зависимо от его способностей. Для этого необходимо создать такие условия, которые бы учитывали индивидуальные особенности ребенка.

Как следствие, третьим отличием в рассматриваемых подходах будет позиция педагога. При реализации компетентностного подхода педагог четко знает, какие навыки он формирует у ребенка; он ведет за собой не зависимо от намерений и желаний самого учащегося. В отличие от вышеназванной позиции личностно-ориентированное обучение позволяет реализовать более гуманную позицию педагогу, который не навязывает своего мнения, а идет от интересов ребенка, выстраивая с ним субъект-субъектные отношения. Жесткость позиции педагога, реализующего компетентностный подход, пытаются смягчить его сторонники, подчеркивая, что педагог должен объяснить воспитаннику необходимость того или иного навыка, его роль в дальнейшей жизни, замотивировать и заинтересовать.

Одним из общих моментов в рассматриваемых подходах выступает уровневость. Если в компетентностном подходе согласно Национальной рамке квалификации уровни компетенций соотносятся со ступенями образования, то в личностно-ориентированном подходе осознание педагогом уровня развития учащихся позволяет реализовывать индивидуально-дифференцированное обучение, добиваясь при этом наилучших результатов.

Интеграция анализируемых подходов проблематична, но возможна при условии, что компетентностный подход используется для анализа педагогической деятельности. Учитель сам должен обладать всей совокупностью компетенций, которые он собирается формировать у своих воспитанников, при этом в качестве специфической компетенции, которой в обязательном порядке должен владеть педагог, является его креативная компетентность.

Под креативностью педагога мы понимаем творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности; диагностические способности для реализации индивидуально-дифференцированного подхода, способность адресно мотивировать каждого учащегося, умение четко ставить цель, владение различными педагогическими технологиями. Совокупность навыков,

обеспечивающих нестандартное решение педагогических задач, включая формирование креативности у детей, мы обозначаем как творческую педагогическую компетентность и выделяем три аспекта такой компетентности: во-первых, насколько педагог готов к творчеству в условиях неопределенности и альтернативности образовательного пространства; во-вторых, насколько он восприимчив к достижениям в других предметных областях, не являющихся сферой его профессиональной деятельности. Третий аспект творческой компетентности представляет собой степень овладения педагогом системой технических и технологических навыков и умений, от которой зависит способность осуществить задуманные идеи.

Все рассмотренные выше обстоятельства дают основание утверждать, что компетентностный подход в образовании – это не просто модная тенденция, а ответ на вызовы времени.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00739а

Библиографический список

1. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
2. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс]. – 14.11.2006.– [http:// www.urogoa.ru](http://www.urogoa.ru).
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 25 с.
4. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании [Текст] // Управление современной школой. Завуч. – 2008. – № 1. – С. 5-24.
5. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
6. Михайлова, Н.Н., Семенова, О.А. Комплексный подход к применению педагогических технологий [Текст]: учебно-практическое пособие. – М.: Издательский центр Академии профессионального образования, 2001. - 132 с.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личности – ориентированной парадигмы образования [Текст] //

О.А.Климов

Технологии вовлечения молодежи в общественно-политический процесс на примере нацистской Германии

Сущностные характеристики тоталитарных режимов предполагают использование социально-политической системы для охвата всех социальных групп и работу по формированию особого типа общественного сознания. Эта деятельность направлена на решение стратегических задач государства. Политические технологии, которые при этом используются, мы относим к категории долгосрочных. Особо показательно использование долгосрочных технологий по работе с молодежью на примере диктаторского политического режима в Германии.

Работа правящей национал-социалистической рабочей партии Германии (НСДАП) всегда была направлена абсолютно на все слои населения. Немецкая молодежь, как самая восприимчивая часть населения, оказалась благодатной почвой для претворения идей партии в жизнь. НСДАП сумела воспользоваться ожиданиями молодого поколения, чье честолюбие и жажда деятельности не могли реализоваться в обстановке массовой безработицы и кризиса в стране. Молодежь Германии этого исторического периода открыто презирала руководство страны, свое окружение, родительский дом, учителей, все признанные авторитеты [1].

НСДАП стала в представлении молодежи страны не столько партией, сколько сообществом, требовавшим пожертвовать всем и противопоставлявшим «гнилому распадающемуся миру» идеалы авторитарного нового строя. Гитлер главную ставку сделал именно на молодежь, что оказалось эффективным методом привлечения молодежи в ряды партии, а «Гитлерюгенд» была сделана государственной молодежной организацией.

По нашему мнению, партия Гитлера воспользовалась внутренним кризисом Веймарской республики, что особо тяжело сказалось на подрастающем поколении. Необходимо обратить особое внимание на то, что пропаганда нацистов учитывала возрастную

психологию молодежного возраста. В обращениях к молодежи подчеркивалась ее сознательность, самостоятельность, способность воспринимать «горькую правду». Не случайно специально для молодежи нацисты предложили слоган: «Новое время, новые символы, новые люди» [2].

Руководство нацистской партии понимало, что достаточно серьезную общественную и политическую силу представляют именно студенты. В 1922 году по личной инициативе Гитлера был создан «Молодежный Союз НСДАП». У молодежи партии был собственный журнал, который впоследствии превратился в еженедельную газету под названием «Движение», где помещались статьи руководителей нацистской партии. Определенной особенностью вовлечения молодежи в общественно-политический процесс явилось то, что партия Гитлера привлекала в молодежные структуры юношей и девушек из разных социальных слоев, особое внимание было направлено на учащихся, рабочих и безработных. «Гитлерюгенд» был полностью зависим от правящей партии и в политическом, и организационном смысле. На первом этапе вовлечения молодых людей привлекала не столько идеология, сколько социально-профессиональные перспективы.

Гитлер уделял особое внимание воспитанию молодежи. В своей очень популярной в тот период книге «Моя борьба» он сформулировал конкретные задачи перед партией: во-первых, создать сильную и здоровую нацию, а потом уже заботиться о воспитании молодежи для того, чтобы развить в молодежи характер, волю, силу решимости, чувство ответственности [2]. Гитлер полагал, что партии не нужны слабые люди, ей требовались физически здоровые люди с твердым характером, решительные и энергичные. Лучшим примером воспитания молодежи Гитлер считал воспитание в условиях армейской дисциплины. Армия должна была стать для молодежи «школой патриотизма». Там, кроме физической и патриотической подготовки, молодой человек должен был научиться, прежде всего, беспрекословно подчиняться и выполнять приказы; именно такая система воспитания «должна упрочить свою веру в собственную силу, воспитать свой корпоративный дух, воспитать в себе глубокое убеждение в непобедимости собственной нации» [3]. Школа должна давать молодому человеку только жизненно необходимый минимум знаний. В этот период значительно была сокращена школьная образовательная программа, ос-

вободившиеся часы были заняты физическими занятиями.

Приход Гитлера к власти в 1933 г. позволил молодежной организации занять доминирующую позицию. Она стала единственной молодежной организацией, в задачи которой было поставлено вовлечь всю молодежь Германии в общественно-политический процесс и охватить все сферы жизни молодых людей. К концу 1934 г. число членов «Гитлерюгенда» составило 3,5 миллиона человек [4].

Для того чтобы привлечь молодых людей в свои ряды, организация проводила массовые мероприятия, которые, безусловно, привлекали молодежь. Это были торжественные шествия, пропагандистские марши и парады, военные игры, спортивные соревнования, туристические походы, молодежные слеты, международные встречи с членами молодежных фашистских объединений Италии и других стран. Проводились регулярные паломничества на родину Гитлера.

В 1934 г. была завершена унификация в «Гитлерюгенд» молодежи из «Немецкого рабочего фронта», благодаря чему «Гитлерюгенд» получил важнейшую часть социальной молодежной работы, которая до тех пор находилась в руках профсоюзов и предприятий [4].

Нацистская партия и управляемая молодежная организация «Гитлерюгенд» проводили достаточно эффективную политику в отношении молодежи, а именно, они призывали молодежь к единению для укрепления позиций всей страны.

В этот период «Гитлерюгенд» проявил чрезвычайно высокие требования и притязания на все области молодежной жизни. Это проявилось в разьединении и унификации всех конкурирующих молодежных организаций и учреждений; в получении контроля над всеми возможными функциями и областями молодежной жизни; в старании после охвата всей молодежи охватить и каждое новое подрастающее поколение [5].

Популярность этой организации у молодежи объяснялась тем, что цели организации соответствовали желаниям, требованиям и жизненным принципам молодежи того периода, и, как следствие, население Германии молодежного возраста, которое участвовало в программах «Гитлерюгенда», было уверено «в завтрашнем дне» и реализации своего потенциала. Молодые чувствовали свою востребованность.

В молодежном движении Германии до 1933 г. не были представлены целые социальные слои и группы молодежи, а именно сельская молодежь, юноши и девушки малых провинциальных городков, а главное, не участвовали девушки. Именно «Гитлерюгенд» уничтожил половую дифференциацию молодежной работы, убрал в сторону специфические особенности, социальные различия, уничтожил различия между деревней и городом. У этой организации был конкретный заказ от правящей партии - подготовка кадров, кроме того было важно, чтобы вся молодежь была носителем идей партии. Из рядов «Гитлерюгенд» вырастали перспективные нацистские кадры для стажировки в партии. Именно стажировка была переходным периодом для подготовки молодых руководителей подрастающего поколения страны. После годовой стажировки в местной партийной организации член «Гитлерюгенд» попадал в областную школу руководства, и только тогда он мог стать старостой в местной организации, а после проверки пригодности и личных качеств и возможностей продолжал свое движение по партийной карьерной лестнице.

По окончании обучения местное партийное руководство могло выдать стажеру соответствующее свидетельство, и далее молодой человек привлекался к заданиям политического руководства и освобождался от обязанностей и несения службы в «Гитлерюгенд», пополняя руководство местных организаций партии.

После прихода нацистов к власти «Гитлерюгенд» стал более тесно контактировать с СА и СС. Кроме этого, одной из функций «Гитлерюгенда» были контроль и борьба с нелегальными молодежными группами. В годы второй мировой войны «Гитлерюгенд» стал чуть ли не единственным источником для пополнения кадровых частей СС [6].

Успех деятельности организации «Гитлерюгенд» был предопределен еще и тем, что она использовала удачный опыт молодежных организаций фашистской Италии. К началу 1922 года фашисты расширили свое влияние среди молодежи, главным образом учащейся молодежи, выходцев из мелкобуржуазных слоев. Муссолини объявил свою партию «партией молодых» [6, с. 122]. В своей фашистской пропаганде он демонстративно противопоставлял молодежь «старым, одряхлевшим политическим партиям, которые погрязли во взаимной борьбе и завели нацию в тупик» [6, с. 123].

Сегодня совершенно очевидно, что, несмотря на кажущуюся

свободу выбора, деятельность любой молодежной организации при тоталитарном режиме всегда находится под жестким контролем. Результатом системы воспитания молодежи, опирающейся на мобилизационные технологии, является устойчивость самого государственного строя, ибо такая централизованная воспитательная политика позволяет решать проблему патриотизма среди молодежи конкретной страны, минимизируя возможность возникновения очагов радикального инакомыслия.

Анализ зарубежного опыта технологий вовлечения молодежи в общественно-политический процесс на примере нацистской Германии позволил существенно расширить представление о технологиях активизации общественно-политической активности молодежи и формирования гражданской идентичности.

Библиографический список

1. Васильченко, А. Гитлерюгенд – национал-социалистическая молодежь действует [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nationalism.org/rnsp/Docs/bibliotec.htm>.
2. Гитлер, А. Моя борьба [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru/memo/german/hitler/14.html
3. Там же.
4. История Гитлерюгенда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://redbaron88.narod.ru/hj/>
5. Коряковцева, О.А. Государственный режим и молодежная политика [Текст]: сборник научн. статей / под общ. ред. Л.В. Сморгунова. - Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2011. - С. 269-280.
6. Тольятти, П. Лекции о фашизме [Текст] / П. Тольятти. - М., 1974. - 122 с.

УДК 37.032

Е.С. Лунева

Технологии формирования у подростков социальных компетенций в условиях общеобразовательной школы

В нашей статье представлены теоретические выводы и практические заключения о педагогической деятельности, направленной

ной на формирование у подростков социальных компетенций в условиях общеобразовательной школы.

В.М. Басова отмечала, что «компетенция указывает на действия, которые должны быть согласованы и направлены на требования и проблемы окружающей среды. Компетенция означает сознательно принимаемые решения, опирающиеся на правильное знание фактов. Благодаря тому, что в результате успешного решения проблемы у человека рождается особое ощущение его потенциалов, жизненной силы, умелости, переживаемые чувства ведут к установлению в поведении должного образца действия и способствуют освоению личностью стратегии регулирования отношений в аналогичных ситуациях в будущем» [1].

По мнению А.В. Спирина, социальная компетенция - это сложная динамическая интегральная система личностных качеств индивида, обеспечивающая способность действовать в социуме с учетом позиций других людей, предполагающая владение социальными знаниями и умениями, наличие опыта принятия решений в нестандартных ситуациях, готовность к взаимодействию с разными людьми, организацию сотрудничества [2].

Для определения комплекса социальных компетенций, необходимых подросткам, мы проанализировали Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012 г.), «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (2010 г.) и «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности» (2009 г.) как документы, определяющие приоритетные направления социального воспитания в современной школе.

Далее мы обратились к изучению комплекса социальных компетенций, выделенных Советом Европы. Среди них таких, как эмпатия, социальная чуткость, умение держать ролевую дистанцию, терпимость к чужому мнению, социальная ответственность, непосредственность, независимость, способность к коммуникации и творчеству, активное поведение, открытость, терпимость к конфликтным ситуациям, самоограничение и доверие.

Согласно рассмотренным документам, у взрослеющего человека необходимо формировать демократическую культуру, толерантность, уважительное отношение к людям, то есть такие социальные компетенции, которые базируются на умениях вырабатывать и реализовывать конструктивные способы поведения во взаимоотношениях с окружающими людьми:

- компетенции, позволяющие осознавать происходящее и его последствия в области рефлексивной и прогностической деятельности;

- компетенции, требующие волевого усилия для преодоления негативных воздействий социума и направленные на самообладание личности подростков в ситуациях разногласий со сверстниками: совладение, психологическая защита, стрессоустойчивость;

- компетенции, необходимые для понимания переживаний своего оппонента (эмпатийные компетенции).

Педагогическая деятельность по формированию социальных компетенций может решаться как через отбор содержания учебных текстов, так и через используемые педагогические технологии, направленные на обучение подростков взаимопониманию, рефлексии происходящего, взаимответственности, таких как постановки вопросов и ответов, технология педагогических мастерских, технология дискуссий, игровые технологии, технологии воспитывающих ситуаций; технология социальных проб, технология социального проектирования и т.д.

Предполагается использование педагогами в общеобразовательной школе технологий в учебном процессе, внеурочной и воспитательной работе, позволяющих решать задачи педагогической деятельности (табл.1).

Таблица 1

Педагогические технологии, обеспечивающие готовность подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации

Педагогические технологии	Описание	Качества личности	Пример
Технология планирования	представляет совокупность мероприятий по разработке плана, по заранее намеченному порядку, последовательность осуществления какой-либо программы выполнения работ, проведения мероприятий	самостоятельность, способность к планированию собственного времени и действий, целенаправленность и т.д.	коллективное творческое дело, социальные пробы, целеполагание, анализ, соревнование
Технология постановки	является способом локального уста-	коммуникативные, познавательные и	Брей-ринг, «Умники и умницы», «Знато-

вопросов и ответов	новления соответствия между некоторым конкретным, чувственным представлением об объекте и более абстрактным, теоретическим представлением о нем же.	рефлексивные способности	ки» и т.д.
Технология педагогических мастерских	предполагает передачу способов работы, а не конкретных заданий, внутри каждого задания предполагается абсолютная свобода действий	овладение обучающимися творческими, рефлексивными и прогностическими умениями, способность к самосовершенствованию и саморазвитию	поиск подхода к решению проблемы, выполнение домашнего задания, аналогии, конструирование теорем, свобода творчества, способы обучения, способы саморегуляции.
Технология дискуссий	предполагает выдвижение противостоящих друг другу тезисов, каждый из которых претендует на истинность, которые обсуждаются с использованием аргументов и фактов	гибкость поведения, уверенность, толерантность, смелость, целеустремленность, социальная ответственность и т.д.	диспуты; митинги; суд; ток-шоу и т.д.
Игровые технологии	включающие в себя разнообразные приемы и методы организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр	толерантность, креативные способности, творческое мышление, ситуативная тревожность и т.д.	деловые игры, дидактические, развивающие, имитационные и т.д.
Технология коллективного обучения	включает в себя организацию обучения, основанную на общении в динамических парах, когда каждый учит каждого	индивидуальность, самостоятельность, гибкость ума, добротпорядочность, самокритичность и т.д.	методика проработки текста А.Г. Ривина; методика «Обмен заданиями» (М.А.Мкртчян)
Групповые технологии	организационная структура может быть комбиниро-	взаимоответственность; коммуникативные	классно-урочная организация; лекционно-

	ванной, содержать в себе различные формы: групповую, парную, индивидуальную. При этом доминирующее значение имеет именно групповое общение	способности; взаимопомощь; взаимопонимание, рефлексивные и прогностические способности; самокритичность; самооценка и т.д.	семинарская система; формы дифференциации учебного процесса; дидактические игры; метод проектов
Технологии проблемного обучения	предполагают особую форму организации учебных занятий, в ходе которых учитель создает проблемные ситуации, требующие разрешения учениками при их активной позиции, что способствуют формированию конструктивного поведения человека	аргументировать собственное мнение, отстаивание собственной позиции, инициативность, смелость, саногенное и творческое мышление, рефлексивные способности и т.д.	разнообразные игры: имитационные, операционные, ролевые, «деловой театр», психодрама и социодрама
Технология коллективно-творческого дела	предполагает социальное творчество и развитие личности, организуется по этапам: предварительная работа, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение коллективного творческого дела, коллективное подведение итогов, ближайшее развитие	творческое мышление, самовыражение, самоутверждение, самореализация, способности, взаимодействие, сотрудничество, креативные способности, умение анализировать собственные поступки, регулятивные и рефлексивные способности и т.д.	игра, дискуссия
Технология социального проектирования	технология связана с формированием замысла, проекта будущего состояния этого объекта, выраженного как в виде текста, так и в	самопознание, самообладание, социальная ответственность, саморазвитие, инициативность	разнообразные социальные проекты

	виде расчетов, чертежей и других формах наглядно-знаковых систем		
Технология социальных проб	предполагается целенаправленность создания социальных проб, представляют собой продуманные ситуации	эмпатийность, рефлексивные и прогностические способности, самообладание, саморазвитие	участие в социальных акциях «Мы вместе»; создание презентации «Что такое хорошо и что такое плохо»; социально-образовательный проект «Моя личность полезна классу»

Классный руководитель как основной субъект внеурочной работы может целенаправленно создавать ситуации разногласия между школьниками-подростками при подготовке и проведении воспитательных мероприятий («мозговой штурм», КТД). Разнообразные общие дела, предполагающие проектную деятельность, целеполагание, делегирование полномочий, способствуют повышению уровня социализированности.

Используемые педагогические технологии стимулировали выработку собственной позиции и сравнение происходящего, с опорой на общепринятые морально-этические нормы социальных отношений, тем самым способствовали становлению субъектной позиции подростков.

Обобщая вышесказанное, следует сделать вывод: выбор педагогических технологий объясняется тем, что они способствовали развитию гибкости ума, саногенного и творческого мышления, адекватной самооценки, сочувствия, уверенности, толерантности, ситуативной тревожности, самообладания, настойчивости, целеустремленности, самоактуализации, добропорядочности, саморазвития, волевого устремления, инициативности, смелости, совестливости, самокритичности, рефлексивных и прогностических способностей, социальной ответственности, эмпатийности, самостоятельности – важных показателей готовности подростка к конструктивным взаимоотношениям с окружающими.

Библиографический список

1. Басова, В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности [Текст]: учебное пособие к спецкурсу. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 188 с.
2. Спирын, А.В. Формирование социальной компетенции в межвузовом образовательном центре [Текст]: дис. ...канд. пед. наук. – Кострома, 2010.

УДК 371.38:159.922.767

Т.В. Макеева

Инновационные подходы к решению проблем детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Проблемы, осложняющие развитие современного общества, во многом обусловлены техногенной цивилизацией, разрушающей традиционный природный и социальный порядок. Для их преодоления активно разрабатываются социальные нововведения на глобальном и региональном уровнях. В этом аспекте социальную работу рассматривают как инновационную деятельность, которая направлена на изменение социальных процессов с целью достижения их оптимального соответствия интересам и потребностям общества, социальных групп, конкретной личности. Любые социальные преобразования, связанные с повышением благосостояния людей, представляют собой инновационные процессы, которые происходят под воздействием целенаправленных мер по созданию новых социальных институтов [2, с.3].

Появлению инноваций в социальной сфере могут содействовать такие процессы, как обострение социальных проблем, которые необходимо решать по-новому; отсутствие эффективных ресурсов для развития социальной сферы, что требует более действенных способов их поиска; тенденция ужесточения требований к качеству услуг учреждений социальной сферы и приведения их к международным стандартам.

Под инновационной деятельностью специалиста по социальной работе понимают деятельность субъекта по созданию, разработке, освоению социальных технологий и социальных программ, внедрение их в практику социальной работы с различными катего-

риями клиентов, что приводит к решению у них социальных проблем и улучшению их социального функционирования. Важно отметить и тот факт, что существенной особенностью инновационной деятельности специалиста по социальной работе является также то, что она основывается на личностном подходе и имеет своей целью разработку социальных технологий, развивающих личность клиента.

Проблема оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, сегодня недостаточно изучена, что требует разработки эффективных технологических подходов. Одной из технологий является социально-педагогическое сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Существует ряд категорий детей, которых российское право формально относит к детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Попытаемся обозначить те сферы детства, где чаще всего возникают проблемные ситуации:

- здоровье (инвалидность и проблемы здоровья; медицинское обслуживание, лечение, доступность и качество отдыха и оздоровления);

- семья (семейное неблагополучие, насилие в семье, социальное сиротство, семейное устройство, приемные и патронатные семьи);

- социальные обстоятельства (социальное неблагополучие, проблемы социализации и интеграции в общество);

- поведение ребенка во взаимодействии с окружающей его средой (проблемы позитивной занятости; ребенок, подвергшийся насилию; ребенок в конфликте с законом; отбывающий наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях, или находящийся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; имеющий проблемы трудоустройства и др.);

Социально-педагогическое сопровождение ребенка в трудной жизненной ситуации неотделимо от работы с семьей. Многочисленные социально-психологические исследования в качестве основных проблемных переживаний современного ребенка указывают тревогу перед будущим, неуверенность в своих возможностях, сложности во взаимоотношениях с родителями. Среди детей, сталкивающихся с кризисными ситуациями жизни, более уязвимыми оказываются те, семья которых по разным причинам не является для них опорой и не в состоянии обеспечить им необходи-

мую своевременную помощь и поддержку. Социализация детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, представляет собой процесс, происходящий под влиянием специфического комплекса микрофакторов (семья, социум, группа сверстников) и зависит от социального статуса ребенка (сирота; оставшийся без попечения родителей; безнадзорный; требующий экстренной социальной помощи).

Социально-педагогическое сопровождение детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, - это взаимодействие социального педагога или социального работника (и других специалистов) с ребенком и его семьей в процессе построения индивидуальной траектории решения проблемной ситуации. Результатом взаимодействия становится успешная социализация ребенка.

Л.В. Мардахаев выделяет следующие уровни социально-педагогического сопровождения человека:

- **всеобщее социально-педагогическое сопровождение жизнедеятельности**, представляющее собой общую организацию социально-педагогического взаимодействия конкретного человека с окружающими его людьми, стимулирование реализации им основных функций, определяющих его статус и роль в социуме, а также потребности социализации;

- **направленное сопровождение**, возникающее при необходимости решения частных проблем, трудностей в процессе реализации человеком социальной роли на данном этапе, например, обучения в школе, колледже или вузе, его адаптации и самореализации в производственной сфере, воспитании ребенка и пр. (например, медицинское, психологическое, финансовое, социально-педагогическое и др. сопровождение);

- **социально-педагогическое сопровождение конкретного человека** в ситуации развития при возникновении у него проблем и трудностей, которые он не может решить самостоятельно [1, с.6].

Основными средствами реализации социально-педагогического сопровождения детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, являются:

- отбор содержания и форм педагогического сопровождения социализации подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию;

- организация социального партнерства субъектов микросоциума по социализации подростков, попавших в трудную жизнен-

ную ситуацию;

- оценка результативности педагогического сопровождения социализации подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Выделяют следующие группы традиционных социально-педагогических технологий:

1) связанные с реализацией общих процессов, свойственных целям и задачам социально-педагогического сопровождения – *это технологии социального образования, социального воспитания, социального формирования; социального закаливания, социального становления, которые в своей совокупности обеспечивают социализацию, социальное развитие человека (прогрессивное или регрессивное);*

2) специфические технологии социально-педагогического сопровождения, определяемые ее основными функциями: *диагностирования, оценивания, прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования;*

3) частные социально-педагогические технологии, обусловленные жизненными ситуациями: *адаптации, анимации, компенсации, консультирования, контроля, коррекции, мобилизации, обеспечения, патронирования, посредничества, просвещения, профилактики, реабилитации, стабилизации, терапии, экспертизы и др. [1, с.8].*

Новые технологии позволяют социальным работникам выйти на принципиально иной и эффективный уровень решения проблем детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Традиционно социальные работники осуществляли взаимодействие с ребенком, находящимся в трудной жизненной ситуации, и его семьей. Однако для обеспечения эффективной социальной терапии необходимо расширить работу так, чтобы в процесс была вовлечена вся сеть контактов ребенка — его семья, родственники, школа, руководители и специалисты различных служб, его друзья, знакомые и другие значимые для ребенка люди, то есть речь идет о сетевом подходе.

Н.М. Платонова разработала алгоритм работы с ребенком, находящимся в трудной жизненной ситуации, который включает в себя следующие этапы:

1. *Предварительная работа.* Она начинается с момента поступления ребенка в учреждение, может занимать разное время (в

зависимости от ситуации и личности ребенка) и быть достаточно незаметной, так как главная ее задача — установление контакта и доверительных отношений ребенка со специалистом (специалистом по социальной работе, социальным педагогом, психологом).

2. *Составление карты социальных сетей* происходит совместно с ребенком при условии, что есть мотивация на эту работу. Ребенок получает подробную инструкцию по созданию такой карты. Очень важно, чтобы речь специалиста была адаптирована к возрастным и личностным особенностям ребенка, была проста и понятна.

3. *Анализ социальной сети.* Анализ социальной сети производится также совместно с ребенком. Он указывает на имеющиеся возможности и ограничения при разрешении кризисной ситуации. Далее специалист исследует баланс секторов карты. Путем анализа межличностных связей и отношений специалист определяет важных и значимых для ребенка лиц.

4. *Организация встречи в рамках социальной сети.* На основе анализа специалист совместно с ребенком исследует возможность организации встречи в рамках социальной сети, на которую могут прийти люди, указанные в этой карте.

5. *Проведение сетевой встречи.* Работа с социальной сетью подразумевает, что специалисты Центра предоставляют свои профессиональные знания в распоряжение людей, обратившихся за помощью. Сетевая встреча строится по определенной схеме в несколько этапов, возможно возвращение к исходным позициям, повторение этапа на новом уровне развития отношений. В целом встреча развивается как живой саморегулирующийся организм.

6. *Работа после сетевой встречи,* здесь реализуются позитивные и конструктивные решения, найденные в процессе встречи. В эту работу включаются не только по долгу службы специалисты и чиновники, но и лично заинтересованные «участники» социальной сети: родственники, друзья, соседи [2, с. 198].

Для практики социальной работы актуальным является выделение понятия «инновационный метод», который рассматривается как способ технологизации и информатизации социального пространства, приводящий к прогрессивному развитию социальных систем, мотивирующий их саморазвитие и блокирующий деструктивные силы, которые порождают социальные бедствия и потрясения, разрушают человека и его творческий потенциал, со-

кращают его жизненный путь или создают преграды и испытания.

Инновации, применяемые в работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, отражают специфику работы с данной группой семей. В деятельности социальных служб применяются такие инновационные методы, как участковая социальная служба, социальный патронаж, консультационная переписка с клиентами, программы предупреждения домашнего насилия и формирования ответственного родительства, социальная адаптация подростков, освободившихся из мест лишения свободы, и т.д. Все применяемые инновационные технологии решают проблему улучшения нравственного и социального здоровья детей и членов их семей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Библиографический список

1. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] // Педагогическое образование и наука. - 2010.- № 6. - С. 4-11

2. Платонова., Н.М. Инновации в социальной работе [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Платонова, М. Ю. Платонов. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 256 с.

УДК 371.38:316.66

Г.В. Пармонов

Инновационные подходы к решению проблем детей, оказавшихся в ситуации социокультурной (языковой) дезадаптации

В 1911-12 гг., изучая состояние дел в I-II классах начальных школ Москвы, комиссия при городской управе выявила более 20% неуспевающих по арифметике и правописанию [1, с. 276-277]. В 2008 г., по данным www.ege.ru, 23,5% всех российских выпускников одиннадцатых классов не сдали ЕГЭ по математике (в Москве – 21,3%). Причина может заключаться в языковой несовместимости учащихся и педагогов, причем «различия в речи носителей русского языка связаны не с тем, что одни владеют нормами национального языка, а другие не владеют, а с тем, что разные - носи-

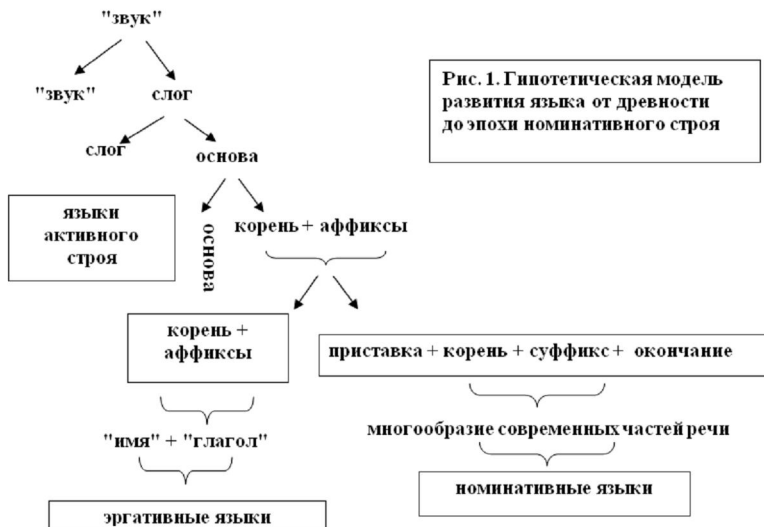
тели русского языка владеют разными его разновидностями, но и в том и в другом случае мы имеем дело с национальным русским языком» [2, с. 70]. В человеческом сознании могут доминировать образы мира и языка, характерные для родового *здесь и сейчас*. Для этого русский язык располагает сложной системой средств, среди которых выделяется особая часть речи – *категория состояния*: *душно, жарко, больно* (для обозначения состояний природы: *ветрено, звездно*). Названное такими словами не нуждается в разделении верха и низа, левого и правого, «единицы», «двоицы» и «троицы»; выделении частей тела и их передних, лицевых, сторон; пропадает акцент на внешнее, противопоставленное внутреннему, – обозначается и передается состояние как таковое. Слово *жарко* в этом случае можно толковать с позиций *принципа «все во всем» и активного строя русского языка*: как слово и предложение. Следуя школьной практике, в нем можно выделить части, но это так же «верно», как искать отдельные слова во фразеологических оборотах.

С течением истории «безличная» родовая доминанта языка и сознания была противопоставлена возникшей в пространстве *инкорпорированного внеродового общего*, исследованного Платоном и Конфуцием. Для понимания данной оппозиции достаточно сопоставить выражения *жарко* и *мне жарко*. По нормам эргативного строя языка *мне* является *подлежащим*, обозначающим *страдающего субъекта* платоновско-конфуцианского мира. Эргативные конструкции строятся по модели *обратной перспективы* с направлением грамматической связи от сказуемого (контекста) к подлежащему, обычно стоящему в форме одного из косвенных падежей. Такое подлежащее фокусирует определенность смыслового окружения – контекста и ситуации общения; в языках активного строя роль субъекта (*агенса*) более «неопределенна» и в большей степени зависит от ситуации. Интересно, что структуру предложения активного строя обобщенно можно выразить двумя схемами, которые содержат возможность развертывания разных логик и картин мира [4, с. 115]: даже в родовом социуме (например, в семье), опираясь на активную форму языка, человек должен отличаться от других в силу его системности. Аналогично языки больших и малых социальных групп, вовлеченных в межгрупповые взаимодействия, приобретают тенденцию к делению на две формы: для внутри- и межгруппового общения, причем в несвойственных про-

странствах коммуникации обе формы могут утратить качества языка как такового – например, в «объемном» аристотелевском социуме с *языком номинативного строя*, который преподается в современной школе как единственно возможный. Для понимания номинативного предложения надо оперировать понятиями аристотелевской логики и началами теории систем, освоить особую линейность высказывания, определив его как прерывную непрерывность, диахронно упорядоченное множество точек. Направление грамматической связи здесь от подлежащего к сказуемому (по модели *прямой, или линейной, перспективы*): «ближнее» (подлежащее) выходит на первый план, ставится в именительный падеж и занимает доминирующую позицию. Во многих языках с преобладанием номинативного строя обязателен *прямой порядок слов*: группа сказуемого замыкает предложение, «сходясь» в его конце в абсолютной смысловой «точке» линейной перспективы – обстоятельствах, выраженных наречиями.

Современный русский язык допускает возможность существования в одном социальном мире не только трех указанных форм (активной, эргативной и номинативной), соответствующих пространств общения, но и четвертой – «галилеевского языка» (М.М. Бахтин) Возрождения и Нового времени, когда в условиях мультисистемных поликультурных взаимодействий проявился и получил развитие *мультистрой языка*, предполагающий одномоментную актуализацию в одном сознании всех «старых» и четвертого «нового» состояния, обеспечивающего их общее динамичное равновесное существование. Мультистрой по-разному выражает логики дифференциального и интегрального исчислений, неевклидовых геометрий и квантовой механики, модерна и постмодерна, позволяет неодинаково интерпретировать смыслы, структуры одних и тех же высказываний, процессов в живой и «неживой» природе в зависимости от позиций субъектов мультисистемной деятельности, интенций их внутренних «я». Однако всеобщее в частных процессах часто ускользает от взора наших современников, и то, что они знают о мире и самих себе, писал И.А. Ильин, они, как правило, узнают из опыта своих эмпирических взаимодействий с природой и обществом, конечных в пространстве и времени; обычный человеческий «ум» есть ум эмпирический – не разум, а только рассудок, мыслящий конечное. Уйти от этого способа представления мира, сойти с *этого ума, начать думать и вести себя иначе* «оз-

начало бы, кажется, сойти с ума вообще» [3, с. 24]. Чтобы не сойти с ума, надо освоить механизм социокультурной, языковой рефлексии, благодаря которому мы учимся распознавать свое и другое «я», *другого человека*, его язык и социум.



Современный русский язык содержит память о собственной истории (см. рис.), которую каждый наш современник в процессе своего становления как языковой личности с той или иной степенью точности воспроизводит до конца первого семилетия, а потом совершенствует в школе и за ее пределами. Эту историю в общем виде можно представить как движение языкового сознания человечества и отдельного человека от 1) первоначального состояния принципиальной неделимости семантизированных звуков языка и речи на гласные и согласные, на слова и предложения → к 2) моменту возникновения семантизированных слогов (они же корни, они же, как и их ситуативные многочленные единства, – «активные» предложения) → к 3) соединению семантизированных слогов в инкорпорированные единства, выстроенные по законам обратной перспективы → к 4) действию законов линейной перспективы в *словах* (делению многосложников на приставки-корни-суффиксы-окончания) и *предложениях* (возникновению *членов предложений* и «утрате» слогом первородной семантичности) → к 5) «отмене»

предыдущих «отмен», мультистрою языка, или, по М. Бахтину, «галилеевскому» языковому сознанию. Каждый «этап» по-своему уникален, самоценен. На любом можно остановиться без угрозы утратить человеческое начало.

Школьный русский как учебный предмет и одновременно обобщение результатов конкретных лингвистических исследований не соответствует памяти языка о его истории, а образовательные технологии, методики обучения (формы реализации конкретных программ и учебников) противоречат нормам коммуникации, регулярно воспроизводящим эту память, нормам организации языка как такового. Поэтому любые попытки подогнать языковые сознания школьников под «единые», внешние для них «образцы», включая унифицирующие образовательные стандарты, обречены на провал. По нашим данным, в сознании 10-15% школьников может доминировать *дописьменный* родовой *активный строй* языка. 30-40% учащихся пользуются *эргативным строем*, отвечающим нормам культуры, описанной Платоном и Конфуцием. *Номинативный строй*, изучаемый в школе как единственно возможный, характерен только для 30-40% детей. Возрождение и Новое время давно сделали массовой форму *мультистрою*, доминирующую в сознании 10-15% школьников. Мультистрой поддерживает полифонию современных поликультурных мультиобъемных пространств общения, в которых возникает нужда в нелинейных интерпретациях смыслов, структур высказываний, процессов в живой и неживой природе.

ГИА и ЕГЭ по русскому, проводимые соответственно в IX и XI классах, ориентированы на реализацию только норм номинативного строя и в условиях массового образования оказываются формой культурной (языковой) дискриминации по отношению к 2/3 выпускников. Чтобы изменить эту ситуацию, надо сделать так, чтобы содержание, формы обучения, итогового контроля (включая государственную итоговую аттестацию за курсы основной и полной средней школ) по-разному соответствовали принципиально разным качествам процессов, неодинаково протекающих в сознании, языках конкретных детей, в их социумах, в школе и в мире в целом. Понимая это, многие педагоги признают, что по-настоящему качественным можно считать лишь такое образование, которое не подгоняет человека под некий унифицированно-«общий» шаблон, а способствует саморазвитию его уникального внутреннего «я»:

только в этом случае реализуются элементарные понятия о системности, представления о том, как ее принципы действуют в современном социальном мире. Поэтому государственные образовательные стандарты (ГОС-2004, ФГОС) ориентируют учительство на творческий, личностно-ориентированный подход и на разработку, реализацию индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ), маршрутов (ИОМ), программ (ИОП), учебных планов (ИУП). Вот, например, какие шаги предусматривает реализация принципов *профильного обучения*, начиная от ситуаций самоопределения в первых классах и заканчивая профильными классами в старшей школе.

Основные шаги для формирования ситуаций самоопределения:

- разработка индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов, индивидуальных учебных планов;
- формирование учебных планов классов, потоков, вертикалей;
- подготовка рабочих программ педагогов, образовательных программ ОУ, ориентированных на возможности, интересы обучающихся;
- разработка и реализация *моделей организации образовательного пространства профильного обучения*, отличающихся территориальным охватом, количеством участников и формами институционализации (имеются в виду автономная школа, система социального партнёрства школы, транспортная и дистанционная сети);
- создание *разновозрастных профильных учебных групп* – как минимум, имеющих смешанный состав учащихся 10-11 классов;
- применение *поточно-группового расписания* – как способа организации учебно-воспитательных процессов в многопрофильной школе: для каждого учебного курса учащиеся образуют группы, отличные по составу от тех, в которых они осваивали другой предмет (см. табл. 1-2).

Таблица 1

Принципиальная схема учебных занятий в режиме потока

Предметы / классы	8А	8Б	8В	8Г
1 урок: русский язык				
Иванова Е.К., 1 группа				

Смирнова Е.В., 2 группа				
Петрова Ж.А., 3 группа				
2 урок: математика				
Сергеева Н.И., 1 группа				
Тимофеева Л.С., 2 группа				
Калинин И.П., 3 группа				

Таблица 2

Принципиальная схема занятий в режиме циклопотока

Предметы / классы	5	6	7	8	9
1 урок: русский язык					
Иванова Е.К., 1 группа					
Смирнова Е.В., 2 группа					
Петрова Ж.А., 3 группа					
2 урок: математика					
Сергеева Н.И., 1 группа					
Тимофеева Л.С., 2 группа					
Калинин И.П., 3 группа					

Таблица 3

*Фрагмент заполненной матрицы
«Электронного журнала» по русскому языку*

Звуки речи (опл. звуки // буквы)	опозиция гласные // согласные	ударение в слове	гласные ударные	гласные безударные	опозиц. по твердости // мягкости	согласные твердые	согласные мягкие	мягкие, имеющие пару	твердые, имеющие пару	опозиц. по звонкости // глухости	согласные звонкие	согл. звонкие, имеющие пару	согласные глухие	согл. глухие, имеющие пару	мягкие, не имеющие пары	твердые, не имеющие пары	согл. звонкие, не имеющие пары	согл. глухие, не имеющие пары	звуковые знач. йотир. букв	обозначение мягкости согласных	транскрибирование и чтение слов
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Для реализации подобных форм учебно-воспитательной работы нужны входная лингвосоциокультурная диагностика качеств внутренних миров обучающихся и пространств их общения в больших и малых группах, в образовательном учреждении как системном поликультурном целом, а также лингвистический социокультурный мониторинг образовательных процессов в нем. Как показали эксперименты, проведенные в Ярославской области в течение последних десятилетий, в результате применения указанных форм диагностики и мониторинга резко возрастают показатели справляемости и успешности при выполнении заданий контрольного характера не только в ходе промежуточной аттестации, но и при аттестации итоговой, государственной. Этому способствует система «Электронный журнал» – принципиально отличающаяся от принятой ныне *система обработки и хранения информации*, полученной в ходе лингвосоциометрии, ЛСМ-мониторинга на обычных уроках, в режимах программированного обучения, потока, циклопотока (в машинном и безмашинном вариантах). Эта система позволяет обобщить данные не только по классу (учебной группе), но и по району, городу, региону, сделать мониторинг по-настоящему непрерывным; она объективно ведет школьников к *ситуации успеха*, помогает преодолеть тенденцию к унификации и отказаться от таких способов проверки качества знаний, при которых каждый пятый не вписывается в критерии оценок и признается неуспевающим. Она же допускает возможность использования в основном образовательном процессе возможностей системы дополнительного образования (см. табл. 3-4).

Таблицы 4

Матрица надпредметной программы «Чтение» и варианты индивидуальных образовательных маршрутов (фрагмент)

№	Наименования блоков, модулей	ЛСКТ			
		IV	III	II	I
1.	Техника чтения, искусство выразительного чтения				
1.1.	Тренировка дыхания				

1.2.	Чтение целыми словами				
1.4.	Логическое ударение				
1.5.	Скороговорки				
1.6.	Чтение синтагмами				
1.7.	Темп речи				
1.8.	Ритм речи				
1.9.	Психологическая пауза				
1.10.	Мелодика тона				
1.11.	Хоровое чтение				
2.	Индивидуальное чтение различных текстов				
2.1.	Поэтических				
2.2.	Прозаических				
2.3.	Научных				

Библиографический список

1. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века [Текст]. – М.: НПО «Образование», 1995.
2. Иванов, В.В. Историческая грамматика русского языка [Текст]. – М.: Просвещение, 1964.
3. Ильин, И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека [Текст]. – СПб.: Наука, 1994.
4. Климов, Г.А. Типология языков активного строя [Текст]. – М.: Наука, 1977.

УДК 379

М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова

Социально-педагогическое сопровождение деятельности детских объединений и организаций

Добровольное объединение детей возможно лишь тогда, когда они видят в нем перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих интересов. Важно, чтобы объединение повышало социальную значимость их деятельности, делало их более «взрослыми». Этот аспект, не противоречащий «детской» цели, предполагает создание в организации таких условий, при которых

© *М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова, 2013*

более успешно осуществляется социализация личности ребенка, результатом чего являются желание и готовность детей к выполнению социальных функций в обществе.

Достижение воспитательной цели предполагает не только обретение необходимых для выполнения социальных функций знаний, но и включение членов организации в реальные отношения, которые могут строиться на основе понимания цели организации, то есть удовлетворять их разнообразные интересы.

Современное понимание воспитательной деятельности детских организаций предполагает, что ребенок, входящий в объединение или организацию, должен иметь возможность влияния на организацию, то есть принятие норм и традиций объединений и организаций не должно отнимать у ребенка его «я», возможностей проявления индивидуальности при реализации субъектной активности.

В то же время в детской организации происходит отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки в соответствии с общечеловеческими нормами, ценностями, социальными программами.

Детское объединение представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, влияя двояким образом:

- с одной стороны, создавая условия для удовлетворения потребностей, интересов, целей ребенка, способствуя их взаимному обогащению, формированию новых устремлений;

- с другой стороны, способствуя реализации его потенциалов.

Детское объединение выполняет и защитные функции, отстаивая, охраняя интересы, права, достоинство, уникальность ребенка.

Процесс воспитания в детском объединении эффективен при общности интересов, совместной деятельности детей и взрослых, при этом за детьми должно оставаться право выбора форм жизнедеятельности объединения, свободного перехода из одной группы, одного микроколлектива в другие, возможность создания своих объединений для реализации собственных программ.

Анализ причин отчуждения детей и подростков от общественной деятельности в середине 80-х годов прошлого века свидетельствует о том, что основная причина этого явления была связана с несоответствием самодеятельной сущности объединения де-

тей и сложившимися принципами взаимоотношений со взрослыми.

Позицию педагогов в детской организации должны характеризовать такие черты, как сотрудничество, сопричастность в решении вопросов, стоящих перед детской организацией. Для этого необходима взаимосвязь и координация усилий между детьми и взрослыми «внутри» детской организации и между детской организацией и различными государственными, общественными институтами самого разнообразного профиля.

Все это и определяет позицию взрослого, особенность которой основана на его членстве в детской общественной организации, что гарантирует право участия в решении всех вопросов ее жизни, включая право голоса. Имея равные со всеми права, взрослый все же более авторитетен, его слово в организации часто весомее и значимее в силу имеющегося жизненного опыта; к нему прислушиваются. Его задача - убеждать не силой власти, а силой авторитета.

В связи с этим основной формой взаимоотношений взрослых и детей должно быть не целенаправленное педагогическое руководство, а социально-педагогическое сопровождение, включающее в себя помощь детям и поддержку и их инициатив.

«Сопровождать», как объясняет словарь Ожегова, - это значит «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то».

Сегодня слово «сопровождение» является многозначным. Говорят о музыкальном сопровождении, о сопровождении летательных аппаратов, о сопровождении каких-либо технологических процессов. В психологии и педагогике слово «сопровождение» также толкуется неоднозначно.

В психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Социально-педагогическое сопровождение имеет специфику и прежде всего направлено на поддержку ребенка или группы детей в построении ими своих социальных отношений, на обучение детей новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Сопровождение - это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого.

Социально-педагогическое сопровождение и является ос-

новным фактором развития детских организаций и отражает содержание педагогических действий, направленных на оптимизацию взаимодействия педагогических коллективов и детских объединений.

Социально-педагогическое сопровождение не может быть сопровождением вообще. Это не пассивный процесс следования за развитием детского объединения.

Целью социально-педагогического сопровождения детских объединений и организаций является создание условий для реализации детьми их групповых целей, а также самореализации каждого ребенка.

Социально-педагогическое сопровождение, несомненно, реализуя имманентные для данного процесса цели, выступает в качестве воспитывающего фактора.

Воспитание и социально-педагогическое сопровождение диалектично связаны между собой. Если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения.

Когда мы говорим о воспитании как о целенаправленном процессе, организуемом педагогами, то должны предполагать, что в процессе роста субъектного фактора социально-педагогическое сопровождение приобретает все более значимую роль в формировании новообразований личности ребенка.

Сам механизм воспитывающих влияний, определенных нашими концептуальными позициями, невозможен без социально-педагогического сопровождения. Именно сопровождение, включающее в себя помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы детей за детей, а стимулирование их самостоятельности в решении возникающих проблем.

Несомненно, что процесс социально-педагогического сопровождения направлен на адаптацию ребенка к новым для него жизненным ситуациям.

Немаловажной задачей социально-педагогического сопровождения является коррекция ценностей детей, существенно влияющих на их поступки и поведение.

Каковы функции социально-педагогического сопровождения детских объединений?

Функция социально-педагогического сопровождения, отра-

жая цель данного процесса и его специфику, определяет содержание педагогических действий.

Необходимо выделить две группы функций социально-педагогического сопровождения:

1. *Первая группа* – целевые функции, отражающие содержание педагогических задач, решаемых субъектами социально-педагогического сопровождения.

2. *Вторая группа* – инструментальные функции, отражающие технологию социально-педагогического сопровождения детских объединений.

Несомненно, что в совокупности все целевые функции социально-педагогического сопровождения реализуют цель создания условий, с одной стороны, для активного функционирования детских организаций, с другой стороны, для удовлетворения разнообразных потребностей и интересов детей. При этом обязательно стимулируется саморазвитие личности ребенка. С позиции социализирующего подхода речь идет об адекватной социализации детей – участников детских объединений.

С позиции экзистенциального подхода детская организация – это средство поиска смысла и реализации экзистенциального выбора, обретение детьми смысла их деятельности и понимания себя в ней.

Как показывают материалы нашего исследования, дети, пожелавшие создать организацию или вступить в нее, уже имеют свою сформированную мотивацию (для чего им это нужно), но многое в этом явлении зависит от целей, содержания, средств и методов совместной деятельности членов детской общественной организации.

Общая цель деятельности дополняет, обогащает эффективность процесса социализации, но часто находится и в противоречии с личными мотивами. Необходимы единство и взаимосвязь мотивов участников, цели, содержания, средств и методов совместной деятельности в процессе поиска смысла объединения с другими детьми в детской общественной организации. В этой закономерности отражается социально- экзистенциальный подход к названному процессу.

Это означает, что необходимо учитывать интересы и потребности детей при определении целей деятельности детской организации, обеспечивать развитие целей, средств, содержания и мето-

дов в процессе совместной деятельности в соответствии с мотивами каждого члена организации.

В то же время обогащение, развитие, усложнение целей, средств, содержания, методов совместной деятельности способствует переосмыслению мотивации детей и формированию мотивационного поля самореализации.

Самостоятельно овладевая социальными ролями, проходя путь «проб и ошибок», ребенок научается приобретать знания, умения, опыт, навыки в избранной сфере деятельности, самостоятельно оценивать ситуацию, изменять ее в соответствии с приобретенным опытом.

Ко второй группе функций, как уже было сказано выше, относятся инструментальные функции.

Определяя эти функции, необходимо еще раз подчеркнуть, что их реализация не предполагает руководства педагогом детьми.

К инструментальным функциям следует отнести диагностическую, коммуникативную, прогностическую, организаторскую.

Реализация *диагностической функции* социально-педагогического сопровождения предполагает выявление причин возникающих у детских объединений проблем и затруднений, выбор наиболее подходящего педагогического средства и создание благоприятных условий для решения детьми имеющихся у них проблем.

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

- изучение практического запроса;
- формулировка проблемы;
- выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- выбор метода исследования;
- использование метода;
- формулировка социально-педагогического диагноза;
- поиск средств организации развивающей работы с детьми.

Рассматривая реализацию *коммуникативной функции* социально-педагогического сопровождения, педагоги должны четко представлять, что протяженность, форма, глубина общения с ребенком определяются прежде всего необходимостью и достаточностью для разрешения затруднений консультируемого.

Необходима соответствующая подготовка к общению, уста-

новление контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения. Необходимо постоянное уточнение ролей участников коммуникации, а также коррекция состояния. Соблюдение правила субъектности, как мы уже отмечали, предполагает, что дети активны, они сами управляют своей организацией, а затруднения разрешают с помощью педагога.

Для достижения целей социально-педагогического сопровождения большое значение имеет реализация *прогностической функции*.

Суть этой реализации заключается в обосновании определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными детьми в социуме. Прогноз базируется на достоверных данных, и на основе этого прогноза происходит создание проекта взаимодействия с ребенком.

В основе прогноза, как правило, лежит анализ группы детей, их взаимоотношений, а также тенденций сплочения и самоорганизации этой группы.

Среди факторов, позволяющих прогнозировать поведение детей и подростков и возникновение у них проблем, важное место занимает положение ребенка в детском объединении.

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

Реализация *организаторской функции* предполагает использование организуемых педагогом ситуаций, мероприятий для решения возникших проблем. Такие ситуации имеют большое значение для социально-педагогического сопровождения, если они эмоционально значимы для ребенка и осознаются им как событие его жизни. Реализация данной функции предполагает как организацию групп детей, так и организацию взрослых для создания той или иной ситуации, а также координацию деятельности социальных институтов, взаимодействующих с ребенком.

Каковы динамические характеристики социально-педагогического сопровождения детских объединений как процесса?

Если мы говорим о социально-педагогическом сопровождении как процессе, то должны, рассматривая его диалектически, выделить источник его развития, движущую силу и основные этапы.

Источником является противоречие между актуальным уровнем опыта детского объединения и недостаточностью его для ре-

шения проблем его существования.

Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия детей с педагогами образовательного учреждения. Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

Целесообразно выделить три компонента социально-педагогического сопровождения: пропедевтический, актуальный, рефлексивный.

Пропедевтический компонент предполагает формирование социальной компетентности детей и прежде всего лидеров детских объединений в процессе специально проводимых с ними занятий.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки взрослых людей.

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

Процесс социально-педагогического сопровождения цикличен и включает в себя следующие этапы:

1. Первым является *этап проблематизации*. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с детьми предмет взаимодействия, который чаще определяется трудностью достижения поставленных членами объединения целей.

2. На втором, *поисково-вариативном, этапе* осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также средства сопровождения.

3. На третьем, *практически-действенном, этапе* совместно с детьми совершаются реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят объединение детей к решению проблемы.

4. На четвертом, *аналитическом, этапе* взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность реализации потенциалов детского объединения.

В нашем концептуальном поле социально-педагогическое сопровождение детского объединения предполагает не только помощь и поддержку ему в период события, но и конструирование событий детской жизни.

Социально-педагогическое сопровождение ребенка в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных

последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность группы детей в данное событие и стимулирующих саморазвитие каждого члена группы на основе рефлексии происходящего.

Каковы принципы социально-педагогического сопровождения детских объединений и организаций?

Принцип субъектности, который предполагает рассматривать детскую организацию как субъект организации совместной деятельности детей. Позиция взрослых реализуется в рамках перечисленных выше функций социально-педагогического сопровождения.

Принцип личностного центрирования сопровождения, который предполагает рассматривать личность каждого ребенка как уникальную в своем социальном становлении, способную самостоятельно сделать свой социальный и экзистенциальный выбор, для которой социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве средства осмысления своей жизненной ситуации.

Принцип конвенциональности сопровождения предполагает, что реализация задач сопровождения ограничена соглашением на его осуществление, основой которого являются потребности, осознаваемые детьми как потребности своего сообщества.

Принцип оптимистической стратегии сопровождения предполагает, что субъекты сопровождения рассматривают развитие детского объединения с учетом того позитивного социального опыта детей, которым они владеют, при этом должно доминировать убеждение в позитивном развитии деятельности группы.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение является достаточно самостоятельным педагогическим процессом, суть которого состоит в усилении позитивных и нейтрализации негативных тенденций в развитии детского объединения.

УДК 069.016

М. В. Соколова

Роль школьных музеев в формировании коллективной памяти (на примере музея истории школы МОУ СОШ №43)

Широкое движение по созданию общественных музеев началось достаточно давно, в 50-е годы. Развитие этого движения во

многим определялось обстановкой повышения общественной активности в стране в условиях отхода от культа Сталина. Среди музеев на общественных началах принято выделять три основных типа: музеи, работающие под руководством органов культуры, музеи истории предприятий и школьные музеи. Школьные музеи действуют под руководством органов народного образования, их общее число в Российской Федерации к 80-м гг. XX столетия составляло 3100.

Выделяются различные типы школьных музеев. Выбор профиля музея может определяться основными задачами учебно-воспитательной работы в данной школе, научной дисциплиной, на основе которой строится экспозиция, возможностями комплектования основного фонда, интересами учителя-организатора и его учеников. Школьные музеи могут иметь комплексный характер, кроме исторического отдела там может быть отдел природы, отдел культуры и др. В создании их часто принимают участие учителя разных предметов; такие музеи имеют особое значение для сельских школ и школ в маленьких городах и поселках, где отсутствуют государственные музеи.

В различных исследованиях предлагается несколько отличающаяся типологизация школьных исторических музеев. Их можно разделить на две основные группы. К первой относятся музеи, имеющие краеведческий оттенок. Они могут затрагивать как историю края в целом, так и ее отдельные элементы (историю села, колхоза, города и т.д.).

Не во всех работах музеев истории школы выделяется как отдельный тип школьного музея. Тем не менее, в наиболее полном исследовании Г. Ю. Элькина и З. А. Огризко о таких музеях музеев истории школы отмечен как особый тип.

Надо учитывать, что краеведческий музей может нести оттенок комплексности и отражать, например, элементы музеев боевой славы и в то же время археологических или иных.

Вторая большая группа музеев — те, которые могут быть условно названы некраеведческими. Это могут быть мемориальные музеи, прямо не связанные с историей края. В литературе приводятся примеры: музей полка «Нормандия-Неман» в школе № 16 г. Москвы, музей генерала Д. М. Карбышева в школе № 36 г. Ашхабада и др. Мемориальные музеи могли быть посвящены конкретным историческим лицам, в советской школе — обычно руко-

водителям партии, героям Октября, гражданской и Отечественной войн, выдающимся героям (например, космонавтам) или труженикам. В последнем случае экспозиция чаще всего связана с кем-то из местных лиц или выпускников школы. Здесь не следует путать музеи с выставками или уголками. Основной отличительный признак музея — наличие в нем подлинных документов и источников.

Внутри отмеченных основных типов школьных музеев иногда особо выделяют историко-революционные музеи, связанные с историей революционного движения, чаще всего в местном крае. Называются также военно-исторические музеи или музеи боевой славы. Они могут быть связаны с историей отдельных воинских подразделений, деятельностью героев-земляков. Среди школьных музеев исторического профиля выделяют также археологические музеи, предполагающие экспозицию археологических памятников по истории края, этнографические музеи, содержащие материалы, связанные с обычаями, образом жизни местного населения, нумизматические (хотя музеи этого типа гораздо более редки), литературно-художественные, ориентированные на историю культуры края, а также технические, содержащие экспозицию предметов труда и техники и позволяющие проследить, как изменялся труд людей.

В литературе отмечаются типичные ошибки, которые были допущены в работе по созданию школьных музеев. Часто школьные и другие общественные музеи создавались без должной предварительной подготовки, поэтому экспозиция могла носить случайный характер. К числу обычных недостатков относится невысокий уровень учетно-хранительской работы, низкая посещаемость таких музеев. Школьный музей должен быть собранием подлинных исторических или естественных памятников, недопустимо смешивать школьный музей с другими формами сбора и экспонирования материала (создание школьной «третьяковки», уголков и комнат с использованием репродукций, фотокопий, типографических альбомов), чем иногда подменяется изучение и выявление подлинных материалов в архивах, на предприятиях, в учреждениях, у участников событий и их родственников. Поэтому обращения в местные музеи с просьбой выслать в школу фотокопии экспонатов мало что дают.

В средней школе № 43 имени А. С. Пушкина г. Ярославля

музей создавался довольно поздно, в середине 80-х гг. Его открытие было приурочено к празднованию пятидесятилетия школы в 1986 г. Инициаторами создания музея и его основателями явились учитель истории Майя Павловна Крупина, учитель физики Евгений Борисович Антонов, учитель рисования Майя Павловна Щеголева и учитель немецкого языка Наталья Яковлевна Разумова. Ведущую роль в оформлении экспозиции сыграла директор школы Татьяна Сергеевна Жарова. При этом они опирались на поддержку всего коллектива преподавателей и получили большую помощь от учеников, принимавших непосредственное участие в работе. К этому времени движение по созданию школьных музеев имело уже долгую историю, организационные принципы и методика этой работы были в определенной мере разработаны, что позволило избежать многих недостатков, отмеченных выше.

С самого начала был четко определен профиль будущего музея как музея истории школы. Установка на создание музея по истории родной школы нашла активный отклик у учащихся и учителей. Возник Совет музея, в который вошли наиболее заинтересованные в его деятельности учащиеся. Проводилась поисковая работа по созданию экспозиции, завязалась переписка с выпускниками школы, интересные материалы предоставили учителя. Проводимая работа способствовала развитию чувства гордости за собственную школу, одну из старейших школ Ярославля, школу с большими традициями. Изучение истории школы было делом конкретным: многое ученики могли легко представить сами, они знали многих из тех, о ком собирали материалы, а поскольку школа находится в том же здании, что и при возникновении, то легко представляли, где и как происходили те или иные события из ее истории. В то же время обращение к истории конкретной школы позволяло учащимся углубить свое восприятие истории края и страны в целом.

Как участие в организации музея, так и ознакомление с собранными материалами обогащало социальный опыт учеников. Уже с начала деятельности музея были выработаны основные формы работы с его фондами. Важнейшей из них стала экскурсия, причем экскурсии проводятся не только учителями, но обычно старшеклассниками, проявляющими особый интерес к истории как к предмету и к работе школьного музея. При выборе экскурсовода из числа школьников учитывается его подготовленность по предмету,

дикция, умение быстро отвечать на вопросы и просто желание. Особое внимание обращается на работу с младшими школьниками, что позволяет им почувствовать себя частью коллектива, приобщиться к коллективной памяти.

Материалы музея не только формируют у учащихся знания об истории школы, но и способствуют развитию интереса к их учебной деятельности, уважению к труду учителей и их собственному учебному труду. Рассказ о том, как складывались судьбы и трудовая или боевая деятельность выпускников школы, во многом решает задачу накопления школьниками социального опыта. Другая важная сторона деятельности музея, связанная с развитием социального опыта учеников, состоит в том, что музей помогает в работе по профессиональной ориентации старшеклассников. На базе школы действуют педагогические классы, нацеленные на воспитание у учащихся качеств, необходимых современному учителю, на развитие интереса к учительской профессии. Для таких классов музеи истории школы могут стать настоящей творческой лабораторией.

Кроме экскурсий сложилась и другая важная форма работы музея — привлечение его материалов как в учебной работе, так и во внеурочной деятельности по предмету. На уроках истории используются экспонаты музея, на материалах музея пишутся рефераты и доклады, тем самым закладываются навыки исследовательской работы. На материалах музея можно строить уроки по разным темам. У нас есть опыт использования их по многим темам, касающимся отечественной истории после 1936 г. (год основания школы). Школа расположена в здании старой постройки 30-х гг. и всегда испытывала острый недостаток в свободных помещениях. Эти трудности стали еще более острыми сегодня. Хотя школа находится в «старом» районе города, контингент учащихся с каждым годом возрастает. Интерес к изучению иностранных языков (школа специализируется на немецком языке и дает возможность для изучения английского), развитие специализаций, тесное сотрудничество с ярославскими вузами привлекает учеников из разных частей города. Именно поэтому экспозиции школьного музея размещены в аудитории, где находится кабинет истории.

В этой связи обратимся к вопросу о том, как в литературе оценивается «совмещение» музея и кабинета.

Различают следующие варианты размещения музея и каби-

нета:

1. Музей и кабинет располагаются в разных помещениях. Если кабинет и музей расположены в смежных помещениях или поблизости, имеются благоприятные возможности для использования материалов музея на уроках.

2. Помещение музея служит одновременно подсобным помещением кабинета истории.

3. Краеведческий уголок или выставка располагаются в кабинете истории как его раздел или часть.

4. Кабинет и музей размещаются в одном помещении, отведенном для музейных экспозиций, то есть кабинет с его учебным оборудованием оказывается как бы частью школьного музея.

Этот автор, придававший исключительное значение кабинету, исходит из того, что последний вариант является наименее удачным, он называет его «вынужденным и нежелательным» и считает, что оборудовать надлежащим образом кабинет в помещении, заполненном музейными экспозициями, невозможно, а экспонаты музея, находясь постоянно перед глазами учащихся, теряют привлекательность и новизну.

Эта точка зрения нуждается в серьезных уточнениях. Что и говорить, если школа имеет возможность для выделения отдельных подходящих помещений для музея и кабинета и средства для оборудования их, то это является самым благоприятным вариантом, особенно если оба помещения находятся в непосредственной близости. В настоящее время трудно ожидать этого. Поэтому во многих школах, как свидетельствует литература по данному вопросу, кабинеты и музеи совмещены в одном помещении. Идет ли это во благо или во вред, зависит, по нашему мнению, от конкретной ситуации, от профиля музея, характера его организации, особенностей оформления кабинета и других факторов. Конечно, если музей переполнен материалами, сгруппированными таким образом, что это может препятствовать работе класса, лучше разделить музей и кабинет. Если же совмещение экспозиций с кабинетом может способствовать решению воспитательных и дидактических задач, то это вполне допустимо и даже целесообразно. В нашей школе кабинет и музей расположены в одном помещении, и это не создает серьезных проблем. Основная экспозиция музея не перегружена, значительная часть его фондов хранится в запасниках. Сама тематика музея напрямую связана с основными задачами ра-

боты педагогического класса, специализирующегося на изучении истории. Оформление музея стимулирует учащихся к правильной организации своего школьного труда.

Материалы музея истории школы расположены на стендах в кабинете истории. Другие материалы находятся в запасниках. Остановимся сначала на содержании основной экспозиции музея. Она представлена главным образом фотографиями, относящимися к истории школы, а также некоторыми другими экспонатами. Каждая фотография или экспонат имеют этикетку, разъясняющую ее содержание. Все материалы классифицируются главным образом по хронологическому признаку, отражая основные этапы истории школы. В то же время в основу подготовки некоторых разделов положен и тематический принцип. Одной из важнейших задач музея является формирование уважения к труду учителя.

Раздел первый «Так начинались школьные годы» дает представление о возникновении школы, о раннем этапе ее истории, знакомит с учителями и учащимися школы в ее первые годы. В связи с исполнившимся в 1937 г. столетием со дня смерти А.С. Пушкина школе было присвоено его имя. Свой первый выпуск она сделала в 1939 г. Ценнейшим источником по ранней истории школы являются воспоминания ее выпускницы Л. Д. Ефремовой. Она вспоминала, что школа № 43 к 1941 году была признана лучшей в городе по успеваемости и воспитательной работе. Знакомясь с воспоминаниями, учащиеся с интересом воспринимают информацию о тех формах работы школы, которые в меньшей степени развиты сегодня, например, маленькое замечание об учкоме позволяет судить о степени ученического самоуправления в те годы. Особый интерес у учащихся вызывает дневники одного из учащихся школы за 1938-39 и 1939-40 учебные годы. Им интересен и сам набор школьных предметов, которые изучались тогда, и домашние задания, и оценки (все обращают внимание на то, что оценки выставлялись не цифрами, а словами). На стенде расположены многочисленные фотографии. Это и выпуски 1939 и 1940 гг., фотографии первых учеников и учителей. Фотографии несут информацию о формах деятельности учащихся: на уроке химии, во время тренировочного похода в Кострому, на первомайской демонстрации 1938 г. При работе с этими документами необходимо привлечь внимание слушателей к важным деталям. Недостаточно просто зачитать подпись под фотографиями, надо попросить их рассмотреть

реть, уловить, как одевались школьники, каково было оборудование классов, что можно сказать о настроении людей, запечатленных на photographиях, каков интерьер помещений, можно ли узнать места, изображенные на них. Только в этом случае работа с данным стендом может иметь положительный воспитательный эффект.

Особое воспитательное значение имеют материалы стенда, относящегося к истории школы в годы Отечественной войны. Он называется «И шагнули в грозные бои чуть ли не со школьного порога». На нем также имеется немало photographий военного времени: выпускников школы, участников военных действия, photographии учителей, участников войны. Особое эмоциональное воздействие оказывает photographия выпуска 1941 года, многие из которого действительно шагнули из школы на фронты войны. Для современных школьников интересна информация о том, что в самом здании школы был расположен военный госпиталь, а занятия были перенесены сначала в здание школы-интерната N 7, а затем в здание кирхи.

Кроме photographий, на стенде представлены фронтовые открытки и письма. Для школьников важно даже просто увидеть, как они выглядели: это помогает им лучше почувствовать дух тех суровых будней. На стенде помещены также photographии, отражающие деятельность самих учеников школы. Они позволяют видеть, какой вклад ребята могли внести в дело победы. Это их участие в сельскохозяйственных работах, в тимуровском движении. Материалы музея дают конкретную информацию о судьбах выпускников-фронтовиков. Учащиеся находят выпускников на коллективных photographиях, пытаются проследить их дальнейшие судьбы. Так воспитывается и уважение к труду историка.

Следующий хронологический раздел музея затрагивает в основном 40-50-е годы и называется «Становление педагогического труда». Он касается педагогической работы и особенно важен для учащихся педагогических классов. По материалам данного стенда можно ознакомиться с основными формами педагогической работы в то время. На нем представлены photographии учителей, учащихся, уроков по различным предметам, экскурсий, субботников, туристических походов. Кроме этого, можно ознакомиться с материалами, программами, разработками различных конференций школьников, школьных утреников или вечеров. 50-е гг. знамена-

тельны в истории школы и тем, что именно тогда она стала базовой для педагогического института, следовательно, многое делалось для формирования педагогической направленности учеников. Особенно тесными были связи с кафедрами педагогики, русского языка, математики. Преподаватели института проводили в школе открытые уроки, участвовали в работе методических объединений и педсоветов, анализировали уроки учителей, помогали им совершенствовать методику преподавания. Для современных учеников педагогических классов, работающих в тесном контакте с педагогическим университетом, эта информация исключительно важна. Сравнивая фотографии того времени, ученики обнаруживают, что 50-е годы были и временем строительства и расширения школы: были построены новый спортивный зал, кабинет физики, переоборудованы другие кабинеты.

Стенд «Зовут пионерские горны» рассказывает о пионерской и общественной работе школьников в 50-80-е гг. Он позволяет школьникам увидеть те достижения, которые имела школа в развитии детского самоуправления. В музее представлены фотографии и другие материалы пионерских смотров, смотров строя и песни, смотров художественной самодеятельности, туристических смотров.

Стенд «Душа обязана трудиться» посвящен организации воспитательной и внешкольной работы. Из его материалов ученики узнают о школьных кружках и их истории, о художественных выставках, смотрах, представлениях, которые проводились в разное время. Особенно уважаемой является традиция Пушкинских вечеров, которые и сейчас проводятся в школе. Посетители музея могут ознакомиться с их материалами и программами. Раздел рассказывает об интересных встречах, которые состоялись в разное время (в частности, с артистами Волковского театра, поэтами). Среди других школьных кружков ученики педагогического класса с историческим уклоном обращают внимание на исторический кружок, работавший под руководством заслуженного учителя М.П.Крупиной. Именно в ходе кружковой поисковой работы были получены многие из тех материалов, которые легли в основу музея школы.

Раздел «Воспитание гражданина» освещает постановку военно-патриотической работы в школе и базируется главным образом на материалах 60-80-х гг. В нем освещены походы по местам военной и боевой славы, работа клубов интернациональной дружбы.

Стенд «Жизнь требует движения» отражает историю спортивной жизни школы, ее достижения в этой области. Посетители узнают об участии школьников в соревнованиях, эстафетах, походах, география которых была широкой и разнообразной.

Отдельный стенд посвящен наиболее выдающимся учителям школы. Он называется «Жизнь, отданная школе». Из него школьники узнают об учительском труде, о мастерах педагогического труда, знакомятся с именами и вкладом тех учителей, которые уже не работают в настоящее время. Здесь же помещены материалы, позволяющие узнать биографии этих людей — а многие из них были и участниками Великой Отечественной войны.

Кроме названных выше стендов-экспозиций, отдельно в кабинете расположена выставка, отражающая международные контакты школы. Как известно, с 1966 года школа имеет специализацию по немецкому языку и очень широкие контакты с зарубежными партнерами. На соответствующем стенде выставлен договор, заключенный школой с гимназией имени Гердера в городе-побратиме Касселе, фотографии и другие материалы, отражающие историю этих отношений. Эти материалы важны в плане социальной адаптации, так как многие учащиеся имеют возможность посещать иностранных партнеров.

Новая экспозиция отражает празднование 60-летия школы в сентябре 1996 года. Это и фотографии, отражающие его отдельные моменты, и программы, буклеты, выпущенные в связи с 60-летием. Многие школьники были свидетелями и участниками школьного праздника. Создание экспозиции позволило им почувствовать, как современные события становятся историей.

Кроме экспонатов по истории школы в экспозиции школьного музея есть некоторые предметы, прямо к истории школы не относящиеся, предметы, принесенные учащимися и весьма полезные с точки зрения преподавания истории. Это предметы народного, крестьянского быта: прялка, вальки, сито, самовар, старая керосиновая лампа и др.

Возможности помещения не дают расширить музей истории школы так, как бы этого хотелось, поэтому очень большое число фотографий и других материалов убрано в запасниках. Прежде всего, это многочисленные альбомы по истории школы, которые на протяжении ряда лет оформлялись классами. Это альбомы, подробно освещающие историю комсомольской и пионерской органи-

заций школы. Это альбомы, в которых содержатся разработки, фотографии и материалы различных школьных мероприятий. Там, в частности, подобраны материалы различных исторических вечеров, например, вечера, посвященного Парижской Коммуне. Это материалы методических объединений учителей, включающие разработки, подготовленные ими. У нас имеются папки выпускников, позволяющие с большой подробностью восстановить историю многих классов. Интерес для школьников представляют дневники, учебники, тетради учащихся, относящиеся к разному времени, начиная от времени основания школы. Эти материалы часто используются. К ним ученики обращаются для подготовки своих сообщений. К ним обращаются из практических соображений: при подготовке какого-либо мероприятия бывает полезно посмотреть, что делалось в этом направлении в прошлом. Периодически организуется более широкий доступ к этим материалам. Так, в связи с 60-летием школы мы готовили дополнительную временную экспозицию музея, позволившую школьникам и учителям ознакомиться с документами и фотографиями, мало знакомыми им.

Отмечая роль музея в адаптации школьников, подчеркну следующее. Педагогический класс формируется у нас на базе 10-го класса. К нам приходят дети из разных школ города, школ с различными традициями и правилами. Им бывает подчас нелегко освоиться в школьном коллективе, тем более что коллектив класса только формируется. Поэтому одно из первых мероприятий, которое мы проводим для них, — это подробное знакомство со школьным музеем, подробный рассказ об истории школы. Опыт подсказывает, что это имеет очень важные положительные результаты. Погруженность в историю школы, общий интерес к ней становится одним из цементирующих факторов в формировании коллектива школьников.

Сохраняя лучшие традиции, которые сложились в работе музея школы, мы пытаемся найти новое содержание и новые формы работы, соответствующие требованиям сегодняшнего дня.

Это, однако, не решает проблему наполнения музейной работы в школе новой стержневой идеей. В современной литературе справедливо отмечено, что в настоящее время, когда школа стоит перед необходимостью гуманизации образования, существенную роль в этом могут сыграть музеи, которые обладают специфическими, только им присущими особенностями образовательно-

воспитательного воздействия на молодежь. В настоящей работе мы не случайно много раз подчеркивали, что видим в школьном музее, прежде всего, средство социальной адаптации учащихся, накопления и развития ими социального опыта. В этом, на наш взгляд, и может состоять новый подход к определению роли школьных музеев.

УДК 371.39:364.01

И.Ю. Тарханова

**Развитие реабилитационного потенциала воспитанников
социально-реабилитационного центра через реализацию
технологий тьюторства**

Сегодня существует широкая сеть социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, основной деятельностью которых является реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Поэтому актуальной проблемой является изучение процесса реабилитации, его этапов, выделения системы мониторинга эффективности.

Несмотря на различия в понимании реабилитационного потенциала, исследователи сходятся во мнении, что данное понятие может быть положено в основу прогноза эффективности реабилитационных мероприятий [1]. Уровень реабилитационного потенциала позволяет дифференцированно и оптимально использовать возможности и способности ребенка и реабилитационной среды для разработки реабилитационных программ и технологий. На сегодняшний день существует достаточно серьезная система входной диагностики при размещении несовершеннолетнего в социально-реабилитационный центр. Изучается состояние здоровья несовершеннолетнего, социальный статус, морально-этическое, психологическое и физическое состояние, сформированность бытовых навыков, эмоциональной и интеллектуальной сферы. На основе полученных данных составляется и реализуется индивидуальная программа реабилитации несовершеннолетнего. Как показывает практика, наибольшее число несовершеннолетних имеют средний и низкий реабилитационный потенциал, работа с такими детьми занимает гораздо больше времени и требует большей отдачи специалистов.

В процессе реализации индивидуальной программы реабилитации несовершеннолетнего с невысоким реабилитационным потенциалом зачастую возникают трудности в координации деятельности специалистов и внесении изменений в программу в соответствии с вновь появляющимися потребностями. На сегодня эти процессы идут посредством административного вмешательства или через педагогический консилиум. Данные механизмы отработаны и действенны, но, вместе с тем, перед многими реабилитационными учреждениями стоит проблема разработки системы непрерывного согласования действий специалистов, делегирования конкретному специалисту полномочий и ответственности за координацию действий в реализации индивидуальных программ реабилитации воспитанников.

Сегодня в науке и практике реабилитационной деятельности сложилось четкое понимание приоритета недирективных способов работы с личностью, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, опоры на субъектную позицию реабилитанта. Построение и организация процесса социально-педагогической реабилитации должны ориентироваться на внутренний мир ребенка, способствовать развитию осознанной устойчивой системы его отношений к какой-либо значимой для него проблеме. Данные задачи требуют новых технологий взаимодействия специалистов социально-реабилитационного центра с воспитанниками и их родителями. В качестве одной из них предлагается технология тьюторства.

Тьютор от англ. tutor – наставник, опекун; с лат. tuetur – наблюдаю, забочусь. Понятие тьюторства пришло в Россию из Великобритании, где тьюторство - это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования [2]. В настоящее время у нас в стране специальность «тьютор» внесена в реестр профессий работников образования (Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» от 6 октября 2010 г. № 18638 http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase_id=135968).

Возможности реализации технологий тьюторского сопровождения несовершеннолетнего в социально-реабилитационных учреждениях пока определены недостаточно, не выявлены квалификационные и иные характеристики данного специалиста. Вместе с тем, на наш взгляд, в социальной работе с несовершеннолетним тьюторство может стать практикой, ориентированной на построение и реализацию персональной стратегии реабилитации, учитывающей личный потенциал ребенка и потенциал его семьи, особенности инфраструктуры учреждения, возможности субъектов внутреннего и внешнего реабилитационного пространства.

Введение тьюторства приводит к фактическому появлению в реабилитационном центре значительной прослойки новых педагогических работников — тьюторов, профессиональная позиция которых качественно отличается от позиции воспитателя. Ребенок во взаимодействии с тьютором образует для себя новый тип жизнетворчества, основанный на осмыслении собственных выборов и действий. При этом важно постоянное рефлексивное соотнесение достижений ребенка с его интересами, потребностями и величиной приложенных усилий.

Тьютор в отношении каждого конкретного ребенка ориентируется, с одной стороны, на уже сложившуюся социальную ситуацию развития, высказываемые воспитанником предпочтения и надежды, а, с другой, специальным образом постоянно переустраивает условия пребывания ребенка в реабилитационном центре с целью расширения его социальных, культурных, образовательных, психологических возможностей.

На наш взгляд, внедрение в реабилитационный процесс технологий тьюторского сопровождения позволит достичь ряда эффектов:

Во-первых, это расширение возможностей индивидуализации реабилитационной деятельности. Основным механизмом тьюторского сопровождения является координация индивидуальной реабилитационной программы воспитанника. Это обусловлено адресностью социально-педагогической реабилитации, ориентацией ее на конкретного ребенка. На тьютора при этом возлагаются обязанности по отслеживанию процесса реабилитации, согласованию действий специалистов, принимающих участие в реализации ИПР, инициации своевременной коррекции программы.

Во-вторых, это совершенствование работы с несовершенно-

летним по использованию собственного потенциала для разрешения жизненных трудностей. Так, несовершеннолетние, включенные в программу реабилитации, как правило, имеют не только стойкую социальную, но и школьную дезадаптацию, поэтому взаимодействие с учителями, помощь воспитаннику в выполнении домашнего задания является необходимой и важной формой тьюторского сопровождения. Педагогически запущенные учащиеся нуждаются в индивидуальном подходе, щадящем режиме обучения и социально-психологической поддержке тьютора в разрешении проблем обучения.

Эффективным механизмом сопровождения, на наш взгляд, является индивидуальный экзистенциальный анализ, то есть тьюторская поддержка переживания ребенком собственного существования. В процессе экзистенциального анализа осуществляется проработка значимых для воспитанника экзистенций: смысл – бессмысленность, свобода – зависимость, любовь – ненависть, жизнь – смерть, что позволяет изменить сложившуюся у подростка систему нравственных понятий и ценностных ориентаций, которые выступают в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей и являются основными регуляторами поведения личности в условиях социальной среды.

Взаимодействие с тьютором позволяет ребенку также формировать устойчивые социально положительные установки. Тьютор нередко выступает в качестве модели значимого другого лица для реабилитируемых. Это становится возможным в результате использования в сопровождении не только психологических приемов, но и индивидуальных стимуляций, поощрений, ситуаций успеха, эмоционально насыщенного труда.

В-третьих, тьюторство позволит улучшить взаимодействие с социальными партнерами центра по решению задач преодоления проблем детей и семей.

Реабилитационный процесс не ограничивается только деятельностью в рамках центра, поэтому не менее важной задачей тьютора является обеспечение преемственности направления реабилитационных мероприятий. Основными методическими приемами тьюторского сопровождения могут выступать организация взаимодействия с семьей воспитанника, установление контакта с учреждениями дополнительного образования, социальной защиты и органов внутренних дел, которые оказывают влияние на жизнь

ребенка, написание характеристик с указанием результатов реабилитационной деятельности в учреждении и определением дальнейшего вектора реабилитационного воздействия. Таким образом, одним из путей повышения реабилитационного потенциала воспитанника является актуализация тьютором внешних социально-средовых факторов для обеспечения преемственности в организации реабилитационного воздействия на ребенка с целью повышения эффективности его социальной реабилитации в целом.

В заключение необходимо отметить, что успех тьюторского сопровождения зависит не столько от разнообразия и количества используемых техник, сколько от адекватности их назначения, соответствия профилю проблем реабилитируемого, их первостепенности и значимости. При сопровождении необходимо отслеживать динамику результатов реабилитационного воздействия и оценивать успешность работы индивидуальных реабилитационных программ. Также следует признать, что эффективность реабилитации зависит от изменения восприятия ребенком своего собственного «Я» и окружающей действительности, поэтому тьютору важно обеспечить воспитание личности, обладающей устойчивостью к внешним и внутренним травмирующим воздействиям, способной успешно адаптироваться в окружающей среде и эффективно с ней взаимодействовать.

Библиографический список

1. Вайзман, Н.П. Реабилитационная педагогика (медико-психолого-педагогические аспекты) [Текст] / Н.П. Вайзман. – М., 1995. – 96 с.
2. Пилипчевская, Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика [Текст] / Н.В. Пилипчевская. – Красноярск, 2009. – 128 с.

УДК 316.66

Л.Ф. Тихомирова, Г.Р. Голубева

Социальный аспект в формировании речевой культуры будущего офицера

Проблема формирования речевой культуры стоит в одном ряду с фундаментальными проблемами педагогики. Сегодня обра-

© Л.Ф. Тихомирова, Г.Р. Голубева, 2013

зование ориентируется на утверждение личностного начала в человеке. Понимание того, что язык является одним из главных инструментов развития личности, приводит к поиску эффективных подходов в преподавании, в том числе и для категории военнослужащих, на которую раньше педагогическая деятельность по развитию речевой культуры не распространялась. От констатации критического падения уровня речевой культуры и справедливых утверждений о социально-культурном значении языка в жизни курсанта необходимо переходить к воспитанию речевой культуры в Вооруженных Силах. Педагогическую деятельность, направленную на эту категорию обучающихся, объединяет понимание того, что сегодня пришло время воспитывать личность, умеющую говорить, думать и поступать в соответствии со своими убеждениями. Гармоничное соответствие мысли и слова, речи и речевого поступка представляется очень актуальной образовательной задачей.

Ведущей проблемой, которая требует своего разрешения, является следующая: какие психолого-педагогические условия необходимы для того, чтобы эффективно формировать речевую культуру у курсантов военных учебных заведений в условиях модернизации Вооруженных Сил?

Формирование речевой культуры курсантов целесообразно проводить, ориентируясь на те сферы, где они будут переживать процесс профессионального становления. Усложнение и разнообразие форм профессиональной коммуникации актуализирует обучение основным, базовым речевым умениям. Изменения в общественно-политической жизни страны привели к деформации структуры общественного сознания, во многом моделируемого сегодня средствами массовой информации. Они воздействуют на сознание индивида, во многом формируя штампы и ценностные ориентиры. Воспитание речевого вкуса, культуры речевого восприятия публицистических текстов представляется очень важным социальным аспектом в формировании речевой культуры для молодого человека, на которого обрушивается лавина информации, иногда очень сомнительной с точки зрения культуры речи или ценностных установок содержания. В современной лингвистике активно изучаются формы общественного диалога, публичной речи, язык газет, радио и телевидения, отмечается, что «незаметно, но постоянно и неуклонно определенная зрения точка на действительность навязывается зрителю телевидения, слушателю радио, читателю газет» [5,

с.232]. Однако от филологической теории необходимо перейти к педагогическим задачам формирования речевой культуры личности. Выделенный нами социальный аспект в обучении предполагает:

- 1) формирование речевых умений восприятия текстов СМИ;
- 2) умение давать им компетентную стилистическую и этическую оценку;

- 3) развитие потребности в личностной оценке фактов речевых ошибок, неприятие нарушений этических требований к речи.

Можно остановиться на следующих негативных тенденциях современной публицистической речи, требующих воспитания культуры восприятия: отвыкание от идеи целостности и гармоничности мира или сознательное ее разрушение, навязывание разрушительных идей, противостоящих упорядоченности жизни и упорядоченности вечных истин;

«фрагментарность, многотемье («политемность...»), навязчивость повторов, сосуществование разнородных элементов, эклектизм, доходящий до неразборчивости, многочисленные трансформации известных языковых клише, алогичность высказываний - вот неполный перечень характерологических черт новейшей разговорной речи ...» [5, с.233].

- 3) изменение представлений о культуре речевого поведения, ярче всего отразившееся в "свободном" поведении журналистов, граничащем с речевым хамством, или проникновение нецензурной лексики на страницы газет и журналов, звучащей с экрана;

- 4) действительная сложность общественно-политического момента, нашедшая языковое отражение в использовании слов, передающих "мнимость и неопределенность нашего мира" [10].

На публицистическом материале возможно воспитание высоких гражданских качеств личности. Ориентация на образцовые тексты, тексты актуально-политического содержания и тому подобное позволяет расширить речевой опыт курсантов. Нацеленность публицистики на мысль, факт позволяет использовать хорошие публицистические тексты как материал для формирования речемыслительных навыков, так и для ценностно-духовного воспитания. Формирование речевых умений и навыков на примере текстов, рассматривающих важные для молодежи проблемы современности, способствует формированию речевой рефлексии, процессу социальной адаптации молодых людей. Подготовка и вы-

ступление с текстами остро актуального публицистического содержания дают возможность формирования речевого умения убеждения словом. Культура проведения спора, полемики также способствует становлению социальной компетентности молодых людей.

Этический аспект в формировании речевой культуры курсантов мы в основном формируем на материале текстов разговорного стиля речи. Предваряя возможное недоумение о том, почему такое внимание уделяется разговорной речи (неофициальной, неподготовленной и, казалось бы, не вызывающей столь существенного влияния на языковой облик специалиста), постараемся обосновать это следующими рассуждениями. В повседневной разговорной речи ярче всего проявляется речевая индивидуальность или отчётливо демонстрируется речевая безвкусица и речевой нигилизм. Сохранение традиций русской речи в повседневной жизни, в обычных речевых ситуациях и является, на наш взгляд, убедительным свидетельством наличия или отсутствия основ речевой культуры у личности. Кроме того, современная разговорная речь обладает целым рядом специфических качеств, на которые в педагогической системе по формированию речевой культуры личности необходимо отреагировать. Так, полезно проследить вместе с курсантами за сменой стереотипов речевого поведения, происходящих сегодня в разговорной речи, за формированием новых речевых жанров, требующих осознания и обучения. Кроме того, разговорная речь, являясь нехудожественной речью, может обладать своими содержательными и языковыми достоинствами, отличными от норм литературного языка.

В целом же современный разговорный текст всё чаще рассматривается в филологии как источник социокультурной информации. Исследователи признают, что «осознание своих «корней», своей жизни как части общего историко-культурного процесса было многими утеряно [7, с. 225]. Личное общение "для себя" долгие годы воспринималось в обществе как не представляющее никакой ценности в сравнении с системой высших государственных ценностей. Анализируя речевую деятельность курсанта в личностных речевых жанрах, мы ставим перед собой цель вернуть ценность отдельной человеческой жизни, простых и реальных речевых форм общения на фоне историко-культурного контекста.

В последние годы широкий общественный интерес вызывают мемуары не только признанных авторитетов, но и воспомина-

ния никому неизвестных людей, в разговорной речи которых воплотились приметы времени, определенного отрезка культурной истории страны. Разговорная речь сохраняет социологическую и историческую информацию. Язык, к счастью, не так быстро подвержен изменениям. Разумеется, такая «культуронесущая» память присуща не всем текстам разговорной речи. Умение видеть, чувствовать эти различия, а также стремление к созданию культурных текстов в обстановке самой обыденной, воспитание неприятия к грубости, пошлости разговорной речи - одна из классических задач культуры речи в традиционном её понимании. Представляется, что работа над текстами разговорного стиля может быть сведена к следующему:

- 1) теоретическое ознакомление с основными характерологическими чертами стиля;
- 2) рассмотрение культуронесущей памяти текстов на основе анализа текстов;
- 3) знакомство с положительными речевыми образцами, особенно в речевых жанрах, а также рассмотрение негативных примеров;
- 4) задания для самостоятельного речетворчества.

Неподготовленность и неофициальность общения в разговорном стиле вызывают следующие речевые потребности:

- умение вести диалог, то есть быть услышанным, найти нужные, необходимые слова для выражения своих мыслей и дать возможность выразить себя в слове собеседнику;
- умение создавать неподготовленные речевые тексты, импровизация как высокий уровень владения речью тоже может быть педагогической целью на определенном уровне развития личности.

Формируя речевые умения в создании этически выдержанных текстов, целесообразно идти от противного, то есть давать представление курсантам и о том, какие культурные запреты существуют в рамках разговорного стиля, о них говорить не рекомендуется даже в ситуации неофициального речевого общения. Разговорная речь, несмотря на её кажущуюся неограниченность – в целом наблюдаемые (внешние) и потому поддающиеся конкретному словесному обозначению речевые навыки и умения курсантов являются только частными проявлениями запланированных целей, или внешним отражением результата формирования речевой культуры.

Подводя итоги рассмотрения особенностей формирования речевой культуры курсантов военного вуза, можно сделать выводы:

1) гуманистический характер образования требует создания условий для самореализации и адаптации личности к новым социально-экономическим условиям;

2) специфика вузовской подготовки курсантов связана с широким территориальным, социальным и национальным составом учащихся, их положительной учебной мотивацией и профессиональным самоопределением;

3) в целях адаптации, самореализации и самоопределения личности, обладающей языковой, речевой и коммуникативной компетенцией, большое значение приобретает оптимальное функционирование языка в образовательном пространстве, осуществление языковой политики, составной частью которой является формирование языковой культуры.

УДК 37.013

Л.Ф. Тихомирова, Г.Р. Голубева

Педагогические условия формирования культуры речи курсантов

Гуманизация высшего образования, преодоление технократических тенденций в подготовке специалистов по-прежнему являются актуальными проблемами высшей военной школы. Одним из средств укрепления государственности, обеспечения культурного и военного развития страны выступает русский язык. Без речевой деятельности немыслимы ни овладение профессиональными знаниями, ни общекультурное развитие личности курсанта. Но современный уровень речевой культуры в обществе и в Вооружённых Силах вызывает самые серьёзные размышления, о чём с тревогой пишут не только филологи, но и деятели науки и культуры. Рассматривая низкий уровень развития речевой культуры в Вооружённых Силах, мы имеем в виду серьёзную проблему отношения к речевой деятельности отдельных индивидов и общества в целом.

В истории России все глубокие преобразования социально-политической жизни обычно сопровождались широким проникно-

вением иноязычной лексики. Такая "интервенция" болезненно переживалась современниками, но с течением времени в речи устанавливались те лексические нововведения, которые не противоречили устоявшейся системе языка. Таким образом, изменения на лексико-семантическом уровне языка являются отражением закономерного процесса. Но критическое состояние речевой культуры на современном этапе развития общества и Вооруженных Сил названными явлениями не ограничивается.

При резком падении уровня владения правильной, грамотной речью мало кого из военнослужащих смущает сам факт неумения и нежелания говорить красиво, точно, уважая собеседника и выдерживая принятые в обществе нормы речевого этикета. Отсутствие этических требований к речи представляется нам опасным проявлением кризиса речевой культуры в Вооруженных Силах и обществе в целом.

Проблема формирования речевой культуры стоит в одном ряду с фундаментальными проблемами педагогики. Сегодня образование ориентируется на утверждение личностного начала в человеке. Понимание того, что язык является одним из главных инструментов развития личности, приводит к поиску эффективных подходов в преподавании, в том числе и для категории военнослужащих, на которую раньше педагогическая деятельность по развитию речевой культуры не распространялась.

Ведущей проблемой, которая требует своего разрешения, является следующая: какие психолого-педагогические условия необходимы для того, чтобы эффективно формировать речевую культуру у курсантов военных учебных заведений в условиях модернизации Вооруженных Сил?

Одним из таких условий, с нашей точки зрения, является программа «Культура речи», которая позволила грамотно осуществлять поддержку курсантов в процессе формирования у них речевой культуры. Эта программа отражает ценностные ориентиры формирования речевой культуры, ориентирована на самостоятельное, осознанное, внутренне направляемое формирование курсантами собственной речевой деятельности. Программа включает в себя:

- 1) диагностику речевых умений и навыков, построенную с учётом структуры коммуникативной компетенции языковой личности речи;

2) определение содержания обучения на основе стартового уровня формирования речевой культуры, а также с учетом мотивационных запросов современных учащихся;

3) развитие осознанного выбора курсантами языковых средств в устной и письменной речи в соответствии с нормами и правилами культуры речи;

4) создание условий для возникновения ценностно-смыслового противоречия в учебных ситуациях, предполагающих самостоятельный выбор в индивидуально-речевой деятельности;

5) расширение привычной речевой сферы курсантов за счет постепенного овладения новыми жанрами письменной и устной речи.

В течение всего курса курсантам систематически предлагались разовые тестовые задания, основанные на определённых разделах программы и помогающие определить уровень усвоения определённого учебного материала. Систематическое тестирование по отдельным темам и блокам программы помогает становлению сознательной самооценки речевой деятельности курсантов. Тесты разового характера - могут проверяться как самими курсантами, так и в партнёрской работе друг с другом, что также способствует формированию навыков учебного общения (с помощью тестов-ключей). Тесты разового характера - необходимый элемент методической оснащённости курса, помогающий диагностировать усвоение той или иной темы, активизировать работу курсантов. При правильной постановке учебного процесса, отталкиваясь от тестов диагностического или разового характера, можно планировать и осуществлять самостоятельную работу курсантов.

При этом мы считаем, что все формы контроля с помощью тестов не должны отвергать другие формы контроля (например, оценка письменного эссе, устных выступлений). Тестирование позволяет получить некий общий результат обучения, эффект в технологической цепочке обучения. Никакие тесты локального, выборочного или сплошного характера не могут заменить воспитывающего эффекта учебного диалога преподавателя с курсантами. В организационном плане система тестов позволяет варьировать форму обучения - от индивидуальной до выборочно-групповой и фронтальной. В этом смысле тесты являются удобной организационной формой контроля знаний, которую нельзя абсолютизировать, разумно сочетая с другими формами контроля знаний кур-

сантов.

На основании обширного эмпирического материала (продуктов деятельности курсантов: тестов, эссе, рефератов и тому подобное), а также использования методов педагогического исследования анкетирования и наблюдения - выявились уровни мотивационной настроенности курсантов на изучение курса. Анализ анкет позволил выделить три группы курсантов:

1 группа - курсанты с положительной мотивацией к обучению речевой культуре; к области позитивных эмоций мы относим варианты ответов, в которых проявлялся интерес к проблематике речевой культуры, в ответах на понимание актуальности и необходимости собственного речевого совершенствования. Эти варианты анкет мы обозначили как "принятие курсантом целей обучения";

2 группа - к эмоционально нейтральной области были отнесены варианты ответов, в которых высказывались мнения и оценки обобщенно-нейтрального характера; неперсонализированность ответов, несубъективное отношение к тематике речевой культуры мы обозначили как "неполное принятие целей обучения";

3 группа - соответственно неприятие целей обучения выразилось в области негативных эмоций при восприятии гуманитарной дисциплины, формально выраженное отношение к вопросам анкеты и предлагаемому обучению. Очевидно, что какими бы благими пожеланиями в определении целей формирования речевой культуры мы ни руководствовались, эффективность учения будет зависеть, помимо точного определения самих целей, от мотивации обучения, от того, насколько ценности формирования речевой культуры, заложенные в программе, стали лично осознанными и значимыми для курсантов. О степени принятия курсантами целей обучения свидетельствуют обобщенные данные (таблица 1).

Таблица 1

Данные о принятии курсантами целей обучения (в %)

Группы	Принятие курсантами целей обучения	Неполное принятие целей обучения	Неприятие целей
Экспериментальная	20 + 2,6	78 + 2,8	2 + 0,9
Контрольная	12 + 3,0	77 + 4,0	11 + 3,0
Вероятность ошибки	P < 0,05	P > 0,05	P < 0,05

В целом для курсантов военного вуза характерен невысокий процент знания целей формирования речевой культуры в рамках учебного курса. Это подтверждается опросами и анкетированием курсантов. Эксперимент показал, что сознательная установка преподавателя на развитие мотивации уже на начальном этапе обучения увеличивает количество курсантов, воспринимающих цели обучения как свои. В экспериментальной группе уровень полного сознательного принятия целей достиг 20%, что достоверно выше, чем в контрольной группе. Экспериментально удалось выявить формы работы, способствующие положительной мотивации курсантов в обучении.

Введение форм учебной активности, позволяющих курсантам самостоятельно подходить к определению важнейших понятий культуры речи, дает хорошие результаты в сознательном принятии цели обучения. Исследование показало, что даже частичное введение условий для самостоятельности в выводах позволяет повысить уровень сознательного отношения к целям обучения.

В экспериментальной группе только 2 % курсантов не принимают цели обучения, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 11% (различие показателей достоверно) (табл.1).

Полученные эмпирическим путем данные согласуются с исследованиями психологов о диалектике умственного развития и самоопределения субъекта, которые необходимо учитывать в практике формирования речевой культуры. По мнению А.В. Брушлинского, чем ближе подошел сам курсант к целям формирования речевой культуры, чем они стали для него осознаннее и понятнее, тем меньше ему нужна помощь извне, и главное - тем проще её реализовать в различных формах обучения, курсант "открыт" для принятия знаний, и наоборот, чем хуже курсант понимает цели обучения, чем дальше он от партнерского диалога в условиях той или иной учебной задачи, тем больше ему необходима помощь со стороны, но тем труднее её использовать. Данный парадокс саморазвития личности учитывался нами как в построении педагогической системы, так и в содержательном наполнении программы.

Индивидуально-личностный подход в содержании педагогической работы, формирующей речевую культуру курсантов военного вуза, осуществлялся:

1) в отборе содержания и композиционном построении курса, основанном на тщательном изучении мотивационно-

потребностной сферы современной учащейся молодежи;

2) в определении стартового уровня формирования речевой культуры курсантов на основании диагностического теста;

3) в степени детальности изложения учебного материала, обусловленной рамками учебного курса;

4) в способах введения иллюстрированного материала, определяемых как уровнем готовности аудитории, так и техническими возможностями вуза;

5) в способах сочетания теоретического блока с практическими занятиями;

6) в выборе уровней самостоятельности и учебной активности курсантов при выполнении заданий и упражнений;

7) в возможности использования поисково-исследовательского метода обучения.

Таким образом, предлагаемая нами программа основана на формировании осознанного отношения курсантов к речевой деятельности, проявляющегося в желании к обучению и самообучению через углубление лингвистических знаний, совершенствование речевых умений и навыков, расширение речевого опыта.

УДК 376-056.2

А.В. Шелия

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду: британский опыт

Распространение в России процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в образовательную среду является не только отражением времени, но и шагом к реализации прав детей на получение образования и включение их в жизнь общества. Инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образовательным ресурсам и создать необходимые условия для получения образования всеми без исключения детьми, независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, психических и физических возможностей.

На сегодняшний день инклюзивное образование в России находится на этапе становления: идет разработка и внедрение зако-

© А.В. Шелия, 2013

нодательной базы, программно-дидактических материалов, обучение и переподготовка педагогических кадров. Учитывая богатый научно-практический опыт западных стран в сфере реализации инклюзивного образования, целесообразно обратиться к работам зарубежных авторов с целью разработки оригинальных методик и стратегий включения детей с ОВЗ в образовательную среду в России.

Для уточнения понятий интеграции и инклюзии мы обратились к опыту англоязычных авторов. Британские исследователи понимают интеграцию как способ помещения ребенка с ОВЗ в образовательную среду массовой школы, как правило, с использованием дополнительных вспомогательных средств для получения ребенком доступа к ресурсам школы; изменение ребенка с целью его соответствия социальной и образовательной среде школы [12].

Инклюзия понимается как оценивание всех детей безотносительно типа или степени дефекта, как переустройство учреждения с целью устранения барьеров таким образом, чтобы обучение позволяло оценивать индивидуальность ребенка, степень его участия и вовлеченности в процесс обучения [12].

Таким образом, принципиальное отличие интеграции и инклюзии, по мнению британских авторов, заключается в различии объектов, подвергающихся изменениям: в интегрированном образовании – попытка изменить ребенка с ОВЗ, в инклюзивной модели – изменение образовательной среды, с учетом индивидуальных потребностей обучающихся. Более гуманной моделью, безусловно, нам видится инклюзивная модель. Однако это и более сложная и противоречивая, трудоемкая в реализации модель организации образовательной среды. В случае инклюзивного образования масштаб и глубина изменений, вносимых в образовательную и социальную среду школы, несоизмеримо больше, по сравнению с моделью интегрированного обучения. Некоторые авторы называют интеграцию и инклюзию фазами одного процесса, когда сначала обеспечивается просто присутствие, а затем полное включение в образовательную систему [5].

Наиболее точно инклюзию можно характеризовать как постепенно разворачивающийся и эволюционирующий процесс [3]. Однако англоязычные авторы подчеркивают, что большая часть того, что сегодня называют инклюзией, на самом деле является переносом специального (коррекционного) образования в условия массовой школы [7].

При включении детей с ОВЗ в образовательную среду массовой школы возникают определенные трудности. Одна из самых распространенных проблем детей с ОВЗ, с которой они сталкиваются при обучении в массовой школе, по их собственным словам, это смущение и стеснение, которое они чувствуют, осознавая себя «другими», и то, как это влияет на их взаимоотношения со сверстниками.

Британский исследователь Франклин отмечает, что 26 % опрошенных слабовидящих учеников средней школы не нравилось использовать вспомогательные средства. Основной причиной этого было чувство дискомфорта, ощущение себя «другими» [8].

Далее Франклин пишет: «Подростковый возраст это время, когда желание соответствовать нормам, принятым в группе, особенно сильно, и все, что может тем или иным образом выделить подростка из группы сверстников, будет, скорее всего, отрицаться» [8, p.112].

Некоторые дети с ОВЗ не одобряли предоставление им специального помощника в классе, так девушка с ОВЗ, интервьюированная Пристли, сказала: «Я бы предпочла работать без поддержки, это интереснее и есть возможность попросить помощи у одноклассников» [11, p.94].

Поведение детей с ОВЗ очень часто квалифицируется как трудное, без попыток его интерпретировать или понять причины. В личном деле одного из учеников отмечалось: «...не желает признавать, что ему необходима помощь, и делает вид, что может читать печатный текст, который, как мы знаем, слишком мелкий для него» [1, p.74].

Подобное поведение обусловлено традиционно свойственной Западу исключительной ценностью независимости и неприятием зависимого положения. В этом контексте можно привести пример нежелания получать помощь от своих здоровых сверстников. Один из интервьюированных подростков получал помощь от своих одноклассников в порядке очереди: «Некоторые ученики жаловались, что не успевают заниматься своими делами, так как вынуждены помогать мне. В классе ввели систему очередности, когда каждый из одноклассников должен был по очереди со мной заниматься, я ненавижу это» [4, p.110].

Подростки с ОВЗ хотят быть частью толпы, им категорически не нравится быть выделенными из группы сверстников, что

очень часто происходит, когда в массовой школе таким детям предоставляют специальную помощь.

Совместное пребывание вместе с детьми с ОВЗ может быть неприятным для подростков с нормой развития, так как может, по их мнению, навредить их имиджу, по словам здоровых подростков, «инвалидов считают слабыми людьми, поэтому многие стесняются их общества и не хотят, чтобы их видели вместе» [14, p.162].

Молодые люди с ОВЗ вынуждены противостоять подобному отношению к себе, чтобы войти в культурную среду сверстников с нормой развития. Льюис, слабовидящий молодой человек, говорит: «Ты должен постоянно доказывать, что ты что-то можешь. Ты должен стараться всегда быть первым. Никогда нельзя отставать» [14, p.171].

Систематизируя вышесказанное, можно выделить несколько основных проблем, возникающих в ходе реализации инклюзивного образования:

1. Слишком пристальное внимание к обучающимся с ОВЗ и результатам их учебы.
2. Оценивание поступков и поведения подростков с ОВЗ по особым критериям.
3. Навязывание специального оборудования и специальной помощи.
4. Психологическая неготовность обучающихся с нормой развития к взаимодействию со сверстниками с ОВЗ.

Подростки с ОВЗ не отрицают сложностей и усилий, которые они прикладывают, чтобы получить доступ к образовательным возможностям и обойти физические преграды окружающей среды. Однако, рассматривая свидетельства самих подростков с ОВЗ комплексно, можно заключить, что инклюзия детей с ОВЗ в социальную среду школы гораздо более важна, чем просто предоставление доступа к образовательным возможностям [10].

Подводя итог, можно сказать, что опыт реализации инклюзивного образования в Великобритании поможет уточнить понятия интеграции и инклюзии, может стать базой для создания оригинальной модели инклюзивного образования в России, позволит организовать эффективное социально-педагогическое сопровождение всех участников процесса инклюзии и качественную подготовку педагогических кадров.

Библиографический список

1. Allan, J. I don't need this: Acts of transgression by students with special educational needs, in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999
2. Bailey, J. and Banton, B. The impact of hospitalization on school inclusion: the experiences of two students with chronic illness, in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999
3. Ballard, K. Concluding thought, in K. Ballard (ed.), *Inclusive education: International Voices on Disability and Justice*. - London: Falmer, 1999
4. Ballard, K. And McDonald, T. Disability, inclusion and exclusion: some insider accounts and interpretations, in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. - London: Falmer, 1999 P. 110
5. Booth, T. And Ainscow. M. *From them to us; An International Study of Inclusion in education*. - London, Routledge, 1998
6. Dawkins, J.L. *Bullying, physical disability and the paediatric patient?*, *Developmental Medicine and Child Neurology*. - London, 1996.
7. Dyson, A. and Millward, A. *Falling down the interfaces: from inclusive school to an exclusive society?*, in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. - London: Falmer, 1999
8. Franklin, A., Keil, S., Crofts, K. and Cole-Hamilton, I. *Shaping the Future: The Educational Experiences of 5 to 16 year old Blind and Partially Sighted Children and Young People*. - London: Royal National Institute for the Blind, 2001
9. French, S., Gillman, M. And Swain, J. *Working with Visually Disabled People: Bridging Theory and Practice*. Birmingham: Venture, 1997
10. French, S. and Swain, J. *Controlling inclusion in education: young disabled people's perspectives*, *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: Sage, 2004.
11. Priestley, M. *Discourse and Identity: disabled children in mainstream high schools*, in M. Corker and S. French (eds), *Disability Discourse*. - Buckingham: Open University Press, 1999 P. 94)
12. Rieser, R. *The struggle for inclusion: the growth of a*

movement , in L. Bartron (ed.), Disability Politics and the Struggle for Change. - London: David Fulton, 2002. P. 132

13. Shaw, L. Children's experiences of school, in C. Robinson and K. Stalker (eds), Growing Up with Disability. - London: Jessica Kingsley, 1998 P. 78

14. Vlachou, A.D., Struggles for Inclusive Education. - Buckingham: Open University Press, 1997 P. 125

УДК 379.8

О. В. Шилина

Социально-проектная деятельность клубного объединения как средство творческой самореализации молодого педагога

В настоящее время необходимость значительных изменений встает не только в содержании и структуре учебной, профессиональной деятельности, но и в организации социально-досуговой деятельности.

Социально-досуговая деятельность в отличие от учебной и профессиональной имеет следующие характерные черты:

- осуществляется в свободное (досуговое) время;
- отличается свободой выбора, добровольностью, активностью, инициативой как одного человека, так и различных социальных групп;
- обусловлена национально-этническими, региональными особенностями и традициями;
- характеризуется многообразием видов на базе различных интересов взрослых, молодежи и детей;
- отличается глубокой личностной направленностью;
- носит гуманистический, культурологический и развивающий характер.

Под социальным проектированием понимаем деятельность:

- социально значимую, имеющую социальный эффект;
- результатом которой является создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего для участников процесса создания и реализации социального проекта практическое значение и принципиально, качественно новое в его личном опыте;

© О.В. Шилина, 2013

- задуманную, продуманную и осуществленную участниками социального проекта;

- в ходе которой каждый участник вступает в конструктивное взаимодействие с миром, с культурой, с социумом; через которую формируются социальные навыки.

Одной из отличительных особенностей социально-досуговой деятельности является направленность ее не на приобретение новых знаний, умений, навыков, но на творческую самореализацию.

Одной из форм организации такой деятельности является клубное объединение, в рамках которого решаются вопросы организации досуга молодежи, а одним из видов самой деятельности – организация социальных проектов.

Социально – проектная деятельность позволяет раскрыть творческие решения. Результатом творческой социально-проектной деятельности, реализуемой в рамках клубного объединения, будем считать не только творческую самореализацию участников объединения, но и выполнение тех социальных целей и задач, которые были поставлены в процессе подготовки и реализации социального проекта.

Основной **целью** социального проектирования в клубном объединении является привлечение внимания участников объединения к актуальным социальным проблемам местного сообщества, а также включение их в реальную практическую деятельность по разрешению одной из этих проблем.

К **видам** социально-проектной деятельности отнесем:

- Прикладные (результат выполнения такого проекта может быть непосредственно использован в практике).

- Информационные (предназначены для работы с информацией о каком-либо объекте, явлении, событии; предполагают анализ и обобщение информации и представление для широкой аудитории).

- Ролевые и игровые (участники принимают на себя определенные социальные роли, обусловленные содержанием проекта, определяют поведение в игровой ситуации).

- Исследовательские (результат связан с решением творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования: гипотеза, задача и др.).

- Проекты, включающие совокупность поисковых, творческих по своей сути приемов.

На базе Ярославского Дома работников образования и действующего при нем Клуба молодого педагога был реализован социальный проект прикладного характера, предложенного к широкому использованию в педагогической практике.

Социальный проект «**Театральная литература**» был разработан в 2011 году и реализуется в настоящее время. Целью данного проекта является:

1. Театральная постановка художественных произведений, входящих в обязательный перечень школьной программы по литературе для учащихся среднего и старшего звена, для привлечения интереса школьников к изучению школьной программы по литературе.

2. Творческая самореализация молодых педагогов, участников клубного объединения, посредством театральной постановки художественных произведений.

Введение театрального направления в деятельность клубного объединения предполагает его использование не только как средства развлечения, но и как метод стимулирования творческой активности, где творческая деятельность ориентирована на личность человека в целом.

С 2011 по 2013 год были подготовлены и сценически поставлены следующие произведения: «Барышня-крестьянка» (по мотивам произведения А. Пушкина), «Письма в редакцию» (по мотивам произведения М. Зощенко), «Золотой ключик, Или приключения Буратино» (по произведению А. Толстого), «Дорогами войны» (по мотивам произведений А. Твардовского).

За время реализации проекта спектакли посетили свыше 350 человек. Интерес к художественной постановке данных произведений проявили не только школы города Ярославля. Зрителями спектакля стали также студенты училища культуры нашего города, учителя-ветераны педагогического труда, местные организации общества инвалидов Ленинского и Кировского районов.

В ходе подготовки к реализации данного социального проекта были реализованы основные **задачи** социально-проектной деятельности:

- повышение общего уровня культуры участников социопроектной деятельности за счет получения дополнительной информации;
- формирование *социально-личностных компетенций*: навы-

ки «разумного социального» поведения в творческой группе, совершенствование полезных социальных навыков и умений (планирование предстоящей деятельности, расчет необходимых ресурсов, анализ результатов и окончательных итогов и т.п.), социальная мобильность и т.д.;

- закрепление навыков командной работы.

Говоря о выбранной форме социального проекта – сценическая интерпретация, театральная постановка – отметим, что способность играть чужую роль помогает лучше приспособиться к окружающему миру. Игры и ролевое поведение - это способ самовыражения. Я.Л.Морено, основатель психодрамы, сказал, что людям свойственна «жажда сценического действия», врожденное стремление к актерству.

Использование театрального направления деятельности клубного объединения, выраженного в социальном проектировании, способствует коррегированию типичных для молодых педагогов эмоциональных и личностных трудностей: страх перед классом, детским коллективом, перед коллегами, администрацией школы; неадекватная самооценка, обусловленная трудностями взаимодействия; развиваются навыки общения с творческими молодыми коллегами. Умение молодого педагога, участника социально-проектной деятельности, войти в игровую ситуацию помогает решить задачу взаимопонимания между взрослыми и детьми в его профессиональной деятельности.

Проведенный опрос молодых педагогов, участников клубного объединения и социального проекта «Театральная литература», показал, что имеющиеся ранее психологические и эмоциональные зажимы при работе с детьми, в общении с коллегами и администрацией школы, трудности привлечения внимания учащихся стали менее акцентированными, педагог чувствует себя увереннее в позиции «дающего информацию». Также педагоги отметили и улучшение процесса слушания, «приема» информации ими от учеников, их родителей, учителей.

Таким образом, проанализировав результаты проведенного Клубом молодого педагога МОУ Дом работников образования социального проекта «Театральная литература», сделали следующие выводы:

1. социально-проектная деятельность способствует творческой самореализации участников клубных объединений;

2. способствует сплочению творческого коллектива участников клубного объединения;

3. решаемые в процессе подготовки социального проекта вопросы его организации и реализации способствуют развитию у участников проекта лидерских, организаторских качеств, стрессоустойчивости, умения «слушать» и «быть услышанным», способностью работать на публике.

Анализ проведенной работы показывает, что такой вид деятельности, как социально-проектная деятельность, способствует творческому развитию и реализации личности молодого педагога, участника клубного объединения.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК 373.5.016

Л.В. Байбородова

Проектная деятельность в системе классно-урочного обучения

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования возрастает важность использования методов, технологий, педагогических средств, которые обеспечивают формирование метапредметных и личностных результатов учащихся. В ФГОС особо подчеркивается необходимость использования проблемных, исследовательских методов, проектной деятельности учащихся.

Формирование универсальных учебных действий, в частности умений самостоятельно добывать знания, применять их осознанно в практической деятельности, готовности находить решение учебных и социальных проблем, потребности и способности к саморазвитию успешнее всего осуществляется в процессе проектной деятельности школьников. Она представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при сопро-

вождении учителя.

В соответствии с ФГОС при разработке основной образовательной программы начального образования педагоги школ должны предусмотреть использование проектной деятельности при изучении учебных дисциплин и при организации внеурочной деятельности детей. Уже в первом классе дети учатся решать проектные задачи, постепенно осваивая логику и все основные способы организации самостоятельной проектной деятельности. Учителя начальных классов стремятся к тому, чтобы четвероклассники могли выполнять функции организаторов проектной деятельности более младших школьников.

Кроме того, предполагается, что одним из средств оценки достижений выпускников начальной школы будет проектная деятельность, в процессе которой учащиеся смогут продемонстрировать на практике степень сформированности универсальных учебных действий. Использование проектной деятельности в образовательном процессе вносит существенные коррективы в классно-урочную систему обучения. Существует даже точка зрения, что проектная деятельность и классно-урочная форма обучения не совместимы. Считаем, что не следует быть столь категоричными в решении этого вопроса, и предлагаем некоторые варианты использования проектной деятельности в условиях классно-урочной системы. При этом мы опираемся на реальный опыт учителей разных предметов городских и сельских школ.

Проектная деятельность используется на уроке наряду с другими методами и технологиями. В этом случае учащиеся выполняют микропроекты для освоения нового материала и применения его на практике. Например, на занятии по иностранному языку учащиеся выбирают тему экскурсии в своем городе для иностранцев и составляют ее план, самостоятельно прорабатывая лексику по этой теме, а затем представляют результаты, свой вариант на обсуждение.

На уроке осуществляется «запуск проекта», который выполняется желающими во внеурочное время. В этом случае работа над проектом расширяет представления детей в конкретной области знаний, позволяет ученикам изучить тему на углубленном уровне. Например, при изучении темы по физике «Тепловые явления» у учащихся возник вопрос: Почему при наличии такой мощной котельной в поселке температура воздуха в школе и дома во

время отопительного сезона не поднимается выше +16, +18 С°? Что можно сделать, чтобы улучшить ситуацию? Один из учеников выразил желание найти ответы на эти вопросы и разработать проект по решению проблемы: Что можно сделать для сохранения тепла в жилых помещениях нашего поселка?

Одна из тем по учебному предмету изучается с использованием проектной деятельности. Если содержание темы интересно для детей и ее освоение может осуществляться в связи с решением конкретной значимой для детей проблемы, то каждый урок — это коллективное обсуждение с помощью серии «звездочек обдумывания», позволяющих продвигаться в связи с очередным поиском информации самими детьми и анализом результатов самостоятельно проведенного поиска микрогруппами и отдельными учениками. К очередному уроку дети решают промежуточную проблему, отчитываются о выполненной работе, представляют полученный результат для всего коллектива и определяют проблемы, вопросы для решения к следующему уроку. При этом часть исследовательской, проектировочной или практической работы может выполняться на самом уроке. Примером такого варианта является изучение творчества привлекательного для детей поэта, писателя и его произведений. Результатом может быть коллективно созданный спектакль (театрализованные фрагменты произведений, миниспекталь о жизни и творчестве).

Проектная деятельность школьников организуется на ряде уроков в течение всего учебного года. В начале года учитель подводит детей к решению привлекательной и перспективной для них проблемы. Определяется план действий, темы занятий, на которых учащиеся будут искать решение проблем для разработки и реализации проекта. Такой проект может представлять собой совокупность более частных проектов или микропроектов. Так, учитель технологии в начале года смотивировал учащихся отправиться летом в поход. Была поставлена проблема: Как подготовиться к походу? Как его организовать, чтобы всем было интересно, полезно и комфортно в походе? Решение подпроблем, выявленных с помощью «звездочек обдумывания», потребовало проведения 17 уроков технологии, а также выполнения домашних заданий, которые дети определяли и выбирали сами.

Изучение предмета в течение всего учебного года на основе проектной деятельности детей, то есть речь идет о проект-

ном обучении как системе обучения конкретному предмету в условиях традиционной классно-урочной системы образовательного учреждения. В одной из школ учитель истории, освоивший технологию проектной деятельности детей, по согласованию с администрацией школы организовал проектное обучение шестиклассников в течение учебного года, при этом по просьбе учителя уроки истории в расписании были обозначены последними, чтобы учитель мог гибко, неформально выстраивать проектную деятельность, используя учебное и внеурочное время для выполнения проектов при изучении очередной темы.

Проектная деятельность организуется на ряде или серии уроков разных учебных дисциплин. Большая часть проектов носит комплексный характер, поэтому их выполнение предполагает освоение учебного материала, изучаемого из разных предметов. В этом случае учителя вместе запускают проект, мотивируя детей на решение комплексной проблемы, договариваются о распределении времени для решения конкретных частных проблем на различных предметах, постоянно согласовывают свои действия и координируют деятельность детей. Так, например, учителя музыки, ИЗО, технологии и литературы (он же классный руководитель) решили увлечь пятиклассников подготовкой кукольного спектакля к Новогоднему празднику для младших школьников. В течение полугодия дети, распределившись в группы, собирали и обрабатывали информацию, проектировали и выполняли ряд проектных работ, которые обеспечили создание кукольного спектакля. Проектная деятельность пронизывала учебную и внеурочную деятельность детей. После постановки спектакля воодушевленные пятиклассники при подведении итогов проектной деятельности предложили ряд новых идей: выступить со спектаклем в детском саду, создать творческие коллективы с учетом интересов детей для выполнения новых проектов и подготовки спектакля для родителей к концу учебного года.

Возможны и другие варианты организации проектной деятельности в школе, в том числе в условиях классно-урочной системы. Многие проекты выполняются во внеклассной работе, они углубляют предметные знания детей, повышают их образовательный уровень, формируют универсальные учебные действия.

В то же время отметим, что известны образовательные учреждения (зарубежные), где проектное обучение заменило классно-

урочную систему. В настоящее время большинство школ вряд ли сможет полностью перестроить традиционную организацию образовательного процесса и ввести проектное обучение как систему, что вполне объяснимо неготовностью педагогов к новым отношениям, принципиально иному взаимодействию с учащимися. Кроме того, не все дети школьного возраста способны заниматься проектной деятельностью, необходимы соответствующая предметная подготовленность детей и их способность к творчеству.

УДК 373.5.016

В.В. Белкина

Анализ состояния сформированности демократической культуры участников образовательного процесса в сельских школах области

Понятие «демократическая культура личности» рассматривается как «мера социального развития человека, определяющая его стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма» [1, с.14]. Формирование основ демократической культуры начинается в раннем детстве, школа, как социальный институт, реализующий задачи обучения и воспитания детей, также имеет большие возможности для организации работы в данном направлении. Современные нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс в школах, однозначно ориентированы на демократию. Однако анализ имеющейся психолого-педагогической литературы и опыта работы отдельных образовательных учреждений показал, что этому вопросу уделяется недостаточно внимания. В настоящее время мы наблюдаем практически полное отсутствие методического сопровождения данного процесса и минимум реальной практики по целенаправленной реализации демократических принципов в образовательных учреждениях.

В 2011-2013 гг. было проведено исследование по выявлению уровня развития демократической культуры личности участников образовательного процесса. Базой исследования послужили семь сельских школ шести районов Ярославской области. В качестве диагностического инструментария использовался опросник «Де-

мократическая культура личности», разработанный на основе методики С.М. Платоновой и адаптированный для педагогов и родителей. Результаты методики интерпретируются по четырехбалльной шкале. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной степени развития всех основных компонентов демократической культуры (познавательно-мировоззренческого, эмоционально-волевого и действенно-практического) у всех участников исследования.

Качественный анализ имеющихся данных позволяет сделать следующие выводы.

В целом, наиболее высоким уровнем развития демократической культуры обладают *педагоги*. Это можно объяснить статусом педагогической профессии, которая требует мобильности, гибкости, понимания и принятия законов общественной жизни, а постоянное развитие и систематическая рефлексия способствуют формированию адекватных представлений о себе и о людях. Однако показатели степени развития основных компонентов демократической культуры у данной категории испытуемых находятся только на среднем уровне (1,6). Адекватное представление о людях и о себе (*познавательно-мировоззренческая сторона ДК личности*) имеет показатель 1,5. Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что педагоги имеют неполное представление о своих достоинствах и недостатках, а также, возможно, не в полной мере обладают знаниями о своих способностях. Понимание и принятие действующих законов, правил сформировано у педагогов также на среднем уровне (1,6) – они понимают, что законы имеют право на существование, но не всегда стараются вникнуть в их смысл и реализовать в деятельности; не всегда соотносят реальное поведение с регулирующим данный вид поведения законом или правилом.

На более высоком уровне у педагогов развит *эмоционально-волевой компонент*: «сочувствие» демонстрирует коэффициент 2,2 (высокий уровень). Такой количественный показатель свидетельствует о том, что обладатели данного уровня разделяют чувства, переживаемые друзьями, товарищами, знакомыми, стремятся выразить сочувствие, но, к сожалению, не всегда воспринимают состояние человека, наблюдая его проявление только во внешних признаках. Результаты наших наблюдений за деятельностью педагогов на уроках и во внеучебной деятельности свидетельствуют о возможном непонимании педагогами школ сущности данного по-

казателя и, в связи с этим, наличия завышенной самооценки по нему. В реальной практике педагоги демонстрируют нежелание и неспособность учитывать эмоциональное и психическое состояние ребенка и родителей в своей деятельности, связанное, возможно, с недостаточностью психологических знаний. Низкий уровень развития компонента «стремление к самоуправлению» (1,2) говорит о том, что педагог чувствует: он может и должен участвовать в решении жизненно важных для коллектива вопросов, но не всегда стремится высказаться, предложить свою идею, возглавить ее реализацию, преобладает желание остаться в тени, не проявляя инициативы и ответственности. Кроме этого, результаты бесед и наблюдений позволяют утверждать наличие дефицита знаний по вопросам развития самоуправления и его значения для воспитания демократической культуры.

Самый развитый показатель ДК педагогов - степень соблюдения обязанностей, решений, законов (*действенно-практическая сторона ДК личности*) (коэффициент равен 2,4 - высокий уровень). Данный показатель свидетельствует о том, что педагоги выполняют решения и обязанности своевременно и правильно. Однако здесь можно выявить противоречие между средним уровнем развития показателя «понимание и принятие действующих законов и правил» и высоким уровнем степени соблюдения законов и правил, так как невозможно в полной мере реализовать то, что не понято и не принято. Это несоответствие можно объяснить как недостаточным пониманием сущности понятий, так и не вполне адекватной самооценкой педагогов. Еще одним подтверждением данного несоответствия можно считать низкую степень развития таких показателей действенно-практической стороны ДК личности, как умение реализовывать, отстаивать свои права (1,0) и владение методом принятия взаимоприемлемых решений на основе открытости и диалога (0,9). Такие показатели еще раз подтверждают отсутствие необходимого методического сопровождения процесса воспитания ДК и необходимость целенаправленной работы в данном направлении.

У обучающихся наиболее развит такой компонент демократической культуры, как *эмоционально-волевой* (1,6). Средний уровень говорит о том, что его обладатели разделяют чувства, переживаемые друзьями, товарищами, знакомыми, стремятся выразить поддержку, но бывает, что не всегда чувствуют состояние челове-

ка, наблюдая его проявление во внешних признаках. В детском возрасте отмечается неустойчивость эмоционального состояния, зависимость эмоций от внешних воздействий, невозможность в полной мере управлять своим эмоциональным состоянием. С другой стороны, существует огромное влияние на детские эмоции со стороны взрослых (в условиях ОУ, педагогов). Поэтому средний уровень развития эмоционально-волевой стороны ДК у педагогов обуславливает такой же уровень развития данного компонента у детей. Кроме этого, учащимся не хватает сформированных адекватных представлений о людях и о себе (1,0 – низкий уровень), понимания и принятия действующих законов и правил (1,0 – низкий уровень) и признания ценности интересов других людей (1,2). *Действенно-практический компонент* (1,2 - средний уровень) у учащихся развит ниже, чем у педагогов и родителей. С одной стороны, это можно объяснить возрастом детей и относительно небольшим жизненным опытом. С другой стороны, средний уровень развития данного компонента свидетельствует о том, что обучающиеся могут и должны участвовать в решении жизненно важных для коллектива вопросов, но не всегда стремятся высказаться, предложить свою идею, возглавить ее реализацию, чаще желают остаться в тени, не стремятся к ответственности, но стремятся к активной работе. У детей, в отличие от педагогов, отсутствуют качества ДК, развитые на высоком уровне, а умение реализовывать, отстаивать свои права вообще находится на низком уровне (0,7). Помимо возрастных особенностей, такие результаты свидетельствуют об отсутствии систематической работы по формированию ценностей ДК в наших школах. Однако владение методом принятия взаимоприемлемых решений на основе принципов открытости и диалога у учащихся сформировано лучше, чем у педагогов, и находится на среднем уровне (1,3). Такой парадокс, возможно, связан с большими возможностями реализовать диалоговое взаимодействие именно в детской среде: в классах обследуемых школ обучается в среднем 8-12 учащихся, что создает возможность найти подходящего партнера для общения как на уроке, так и во внеучебной деятельности.

У родителей обучающихся наиболее развитыми оказались такие показатели, как «понимание и принятие действующих законов, правил» – 1,8 (*познавательно-мировоззренческая сторона ДК личности*) и «степень соблюдения обязанностей, решений, зако-

нов» (*действенно-практическая сторона ДК личности*) - 2,2 (высокий уровень). Такие результаты можно объяснить сознательным возрастом родителей, их социальным статусом (мать, отец), наличием социально-адекватного поведения (в исследовании, в основном, принимали участие благополучные семьи). *Эмоционально-волевой компонент* развит, в целом, на среднем уровне (1,8), что соответствует уровню педагогов и выше уровня развития данного компонента у детей. Это свидетельствует о том, что родители способны разделять чувства, переживания своих детей, друзей, знакомых, стремятся выразить поддержку, но, бывает, не всегда чувствуют состояние человека, наблюдая его проявление во внешних признаках. Наименее развито у родителей такое качество, как умение реализовывать, отстаивать свои права (0,8), что проявляется в реальной реализации человеком только своих основных прав, а в случае ситуации нарушения этих прав проявляется неспособность их отстоять и доказать свою правоту.

Таким образом, результаты мониторинга уровня развития демократической культуры участников образовательного процесса на базе сельских школ Ярославской области свидетельствуют о недостаточном развитии большинства ее компонентов, что подтверждает актуальность решения данной проблемы в педагогической практике.

Библиографический список

1. Платонова, С.М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / С.М. Платонова. - СПб, 2004. – 218 с.

УДК 378.14

Е.Б. Кириченко

Формирование коммуникативных качеств студентов в процессе изучения педагогических дисциплин

Особенностями профессиональной подготовки по педагогическим дисциплинам является индивидуально-ориентированный подход, который выражается в создании условий для развития про-

фессиональных компетенций каждого студента посредством использования комплекса педагогических средств. Мы разделяем мысль С.Соловейчика о том, что педагогика - это наука об искусстве воспитания детей и ею нельзя овладеть только путем просвещения, поэтому постижение этой науки прямо связано с развитием творческих способностей человека, обогащением его жизненного опыта, развитием педагогических способностей и, прежде всего, коммуникативных качеств. В связи с этим обучение педагогике имеет существенное отличие, которое заключается в присвоении студентами знаний эмпирическим путем, когда знание приобретает не репродуктивно, а вырабатывается в ходе диалога, группового обсуждения актуальных проблем образования, в процессе размышления над ситуацией, а также в процессе подготовки и организации различных форм работы. Важным становится постановка студентов в процессе обучения в разные социально-ролевые позиции: ребенка, учителя, родителя. Это позволяет взглянуть на ситуацию с разных сторон и выработать на нее свое видение, то есть заставить студента размышлять, подвести его к мысли о том, что овладеть искусством воспитания детей непросто, необходимо работать над собой, над развитием своих личностных качеств.

Особое внимание в процессе подготовки обращается на формирование методологической культуры студентов. Современные исследователи определяют методологическую культуру учителя как особый склад мышления, основанного на знании методологических норм и умений их применять в процессе разрешения конкретных педагогических ситуаций. Ее суть определяется тем, что в современных условиях учитель должен уметь самостоятельно выстраивать образовательный процесс: ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы, определять адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивать гипотезу их решения, применять необходимые технологии, формы и методы. Овладение методологической культурой происходит постепенно, при этом важным становится формирование у студентов мировоззрения, гуманного и педагогически обоснованного.

Формирование коммуникативных качеств связано с развитием способности к социальному взаимодействию, к сотрудничеству, к толерантности, к социальной мобильности; способности к организации и анализу собственной педагогической деятельности и ее постоянному совершенствованию; способности к организации и

развитию внутригрупповых и межличностных отношений; готовности к организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности.

В процессе изучения педагогических дисциплин выстраивается такая система подготовки, которая предполагает учет образовательных профилей, интересов и возможностей студентов. При изучении педагогических дисциплин в использовании различных форм и методов обучения имеются свои особенности, которые предусматривают создание условий для активизации познавательной деятельности студентов.

Лекция как основная форма организации обучения в вузе приобретает более практикоориентированный характер. В процессе изучения педагогических дисциплин лекции оптимизируются за счет использования информационных ресурсов (компьютерные презентации, фрагменты видеосюжетов, фильмов педагогической направленности) и раздаточных материалов. В процессе обучения целесообразно использовать различные виды лекций. Так, хорошо зарекомендовала себя лекция-форум, предполагающая прослушивание и обсуждение доклада одного из студентов. Прослушав сообщение, студенты задают дополнительные вопросы, комментируют содержание материала, представленного в форме презентации, рецензии или критического обзора. Как правило, темой доклада являются исследовательские проекты студентов.

Продуктивной формой является также привлечение самих студентов к микропреподаванию отдельных фрагментов лекции, предоставление возможности некоторым студентам занять профессиональную педагогическую позицию. Кроме того, к лекционным занятиям привлекаются также практические работники образования. Это обогащает содержание лекции, придает ей проблемный характер, способствует развитию мотивации на дальнейшую профессиональную деятельность.

Семинарские занятия по изучению педагогических дисциплин также имеют свои особенности. Построение семинарских занятий имеет определенную логическую обусловленность, связанную с основными этапами организации педагогического процесса. Подготовка к семинарским занятиям предусматривает самостоятельную работу студентов по изучению теоретического материала, нормативных документов, а также выполнение различных типов

заданий с учетом развития определенных компетенций.

Обучение начинается с диагностики уровня развития профессиональных общепедагогических качеств личности. Психолого-педагогическая диагностика включает в себя не только опросные методы, но и специально разработанные тренинги и диагностические ситуации. При этом важно отметить, что отбор методик, их доработка, а также проведение диагностики осуществляется непосредственно самими студентами. Преподаватель занимает позицию консультанта и координатора. По результатам диагностики студенты самостоятельно выбирают те профессиональные компетенции, которые имеют недостаточный уровень развития. Чаще всего к таким компетенциям относятся коммуникативные (способность выступать публично, способность убеждать, воздействовать на слушателя, говорить грамотно и проч.) и организаторские (способность организовать взаимодействие участников педагогического процесса, умение мотивировать участников на совместную деятельность, умение организовать различные формы работы и проч.).

Динамика развития компетенций фиксируется в Карте профессионального роста, которая имеется у каждого студента. Она является эффективным педагогическим средством, способствующим развитию мотивации обучения, формированию умений осуществлять самооценку и оценку профессиональных и личностных достижений своих коллег (а в будущем – учащихся), а также стимулирующую практическую деятельность студентов.

Отслеживание уровня развития коммуникативных компетенций происходит при каждом выполнении задания и выступлении студента. При этом используются различные формы и средства оценивания: традиционная оценка преподавателя, оценка группы, взаимооценка, самооценка, оценка экспертов и др. Формирование содержательных оценочных суждений студентов достаточно трудоемкий процесс. Студенты сталкиваются с трудностями, связанными с процессуальной стороной оценивания: выставление объективной оценки, ее аргументация, выражение содержательного оценочного суждения и проч.

Для обеспечения внешней индивидуализации преподавателем разрабатываются специальные методические материалы, позволяющие студенту выстраивать индивидуальное продвижение по курсу. Каждый студент имеет индивидуальную карту изучения тем курса. В ней представлены варианты самостоятельной работы при

подготовке к семинарским занятиям. Индивидуальная карта включает в себя инвариантный (базовый) и вариативный компоненты. Базовый компонент предполагает обязательное выполнение задания, вариативный, соответственно, предоставляет студенту возможность выбора. Необходимо обратить внимание, что выбор задания осуществляется студентом самостоятельно и на основе диагностики уровня развития общепедагогических компетенций. Пример представлен в таблице.

Таблица 1

Индивидуальная карта студента по подготовке к семинарским занятиям по курсу «Практическая педагогика»

Темы семинаров	Инвариант	Вариант		
	Базовый	Академич.	Коммуникат.	Организат.
Современные концепции воспитания	Прочитать лекцию, выписать осн. понятия, охарактеризовать 3 региональные и 3 российских концепции воспитания	1. Написать аннотацию на региональную концепцию воспитания. 2. Составить таблицу «Закономерности и принципы воспитания», используя разные учебники по педагогике. 3. Сделать сравнительный анализ понятия «воспитание», используемого разными концепциями воспитания.	1. Подготовить сообщение об одной российской концепции воспитания. 2. Подготовить проблемное выступление «Новые идеи в области воспитания», используя материалы периода изданий и норм. документы 3. Подготовить сообщение «Теории развития личности: педагогический аспект».	1. Организовать дискуссию «Учитель и наука: за и против»; 2. Разработать и провести ролевую игру о столкновении представителей разных подходов в воспитании ребенка.

При оценивании образовательных достижений студентов используется рейтинговая система, при которой каждый студент набирает определенное количество баллов. Набранный студентом числовой показатель рейтинга учитывается при итоговом контроле. Рейтинг позволяет оптимизировать процесс обучения, стимулирует активность студентов, позволяет отслеживать индивидуальное продвижение студентов в процессе изучения курса.

Лабораторные занятия предполагают изучение особенностей организации педагогического процесса в разных типах образовательных учреждений, опыта работы отдельных педагогов, предоставляют возможность студентам организовать различные формы воспитательной работы с детьми, поэтому лабораторные занятия организуются на базе образовательных учреждений.

Взаимодействие с образовательными учреждениями направлено на получение студентами общих представлений о специфике организации педагогического процесса в разных типах образовательных учреждений, содержании деятельности педагогов; на формирование общепедагогических компетенций в работе с группой детей, на развитие умения анализа и самоанализа собственной педагогической деятельности.

Можно заключить, что используемые педагогические средства способствуют формированию коммуникативных качеств студентов, наблюдается динамика развития общих профессиональных компетенций, происходит развитие профессиональной направленности.

УДК 37.035

А.А. Кораблева

Мифы о толерантности в современном обществе

С конца 90-х годов 20 века популярной темой для обсуждения и научного исследования стала тема толерантности. Однако в современном обществе все чаще озвучиваются мысли о том, что идеи мультикультурализма и толерантности утопичны или, по крайней мере, мало реализуемы и достигаемы на практике. Подобные заявления делают не только обычные граждане, но и члены правительства некоторых стран. В средствах массовой информации на данный момент также наблюдается тенденция к нивелированию или отрицанию принципов толерантности, утрированию отдельных позиций толерантного общения.

Причины данного явления разнообразны. Одной из ведущих является наличие в сознании людей мифов о толерантности, которые закрепляются как стереотипы и препятствуют ее принятию, правильному осмыслению и следованию принципам толерантнос-

ти в жизни.

Проведенные нами теоретическое и эмпирическое исследования дают основания для выделения следующих мифов о толерантности:

- толерантность- это терпимость к любого рода различиям;
- толерантность- это позиция слабого;
- толерантность- это категория, не претендующая на взаимность;
- толерантность лишает человека собственных взглядов, позиций и пр.;
- толерантность – это общественно- значимая ценность;
- толерантность рассматривается только в аспекте межнациональных отношений.

Кратко определим контраргументы, позволяющие развенчать данные мифы.

Таблица 1

Тезисы-опровержения мифов о толерантности

Миф	Положение, развенчивающее миф
Толерантность - это терпимость к любого рода различиям	У толерантности есть четкие границы, соблюдение которых гарантирует функционирование ее в обществе как гражданско- правовой составляющей. Так, в ситуациях, когда нарушаются права и свободы человека, наблюдается угроза жизни, здоровью человека, толерантность не проявляется. Более того, любым противозаконным и аморальным действиям необходимо проявлять нетерпимость или интолерантность.
Толерантность - это позиция слабого	По своей природе толерантность активная категория и в отличие от терпимости предполагает активную нравственную позицию и готовность к организации позитивного взаимодействия с людьми различных социальных групп, национальностей, религий, типов мышления, поведения (исключая асоциальные проявления). В этой связи процессуальной характеристикой толерантности является способность к позитивному взаимодействию, а оно требует от человека неагрессивного общения, возможности идти на компромисс, рефлексировать, регулировать эмоции. Все это способна осуществить лишь сильная личность, проявлением слабости и будет открытая или завуалированная агрессия, интолерантность.
Толерантность - это категория, не претендующая на взаимность	Толерантность проявляется прежде всего во взаимодействии с окружающим миром. Следовательно, категория взаимодействия предполагает взаимное действие двух сторон и обуславливает взаимное принятие различий и действия по достижению общей цели в ситуации инаковости.

Толерантность лишает человека собственных взглядов, позиций и пр.	Принимая позицию, различия во взглядах, мировоззрении, культуре, толерантный человек не отрекается от своих позиций, культуры. Он может пересмотреть какие-либо положения, а может полностью остаться при своем мнении, взгляде на проблему. При этом нередко происходит взаимообогащение культур, мировоззрений, взглядов, но не поправне одного другим.
Толерантность – это общественно-значимая ценность	Не принижая общественной значимости толерантности, отметим, что она имеет лично- значимый смысл для человека. Мы относим толерантность к лично- значимым, инструментальным ценностям личности. Именно она может помочь человеку достичь определенных целей в жизни, которые зависят от социальных контактов. Таким образом, толерантность имеет и определенный прагматический смысл.
Толерантность рассматривается только в аспекте межнациональных отношений	Толерантность регулирует взаимоотношения людей не только различных национальностей, но и разных религий, возрастных и профессиональных групп, полов, типов мышления, поведения, в связи с чем выделяют различные виды толерантности. Однако мы придерживаемся мнения, что в воспитании толерантности необходимо формировать не какой-либо отдельный ее вид, а все качество как интегративное явление.

Таким образом, *толерантность - 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).*

УДК 376.5

М.В. Кривунь

Проблема детской одаренности в педагогической науке и практике

Одной из приоритетных социальных задач государства является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, содействие в реализации их способностей. Раскрыть таланты ребенка важно и для него самого, и для общества.

© М.В. Кривунь, 2013

Одаренные дети – это потенциал страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические проблемы.

О наличии социального заказа на поддержку талантливой молодежи в нашей стране свидетельствуют основные документы в сфере образования: национальный проект «Образование», образовательная инициатива «Наша новая школа», федеральная программа «Дети России» и ее подпрограмма «Одаренные дети». Реализация этих проектов предполагает выстраивание «разветвленной системы поиска и поддержки одаренных детей, а также сопровождения их в течение всего периода становления личности» [4].

В связи с этим современная образовательная практика нуждается в разработке и реализации системы мер и мероприятий федерального, регионального и муниципального уровней, обеспечивающих не только выявление одаренных детей, но и применение их способностей, возможность для самореализации.

Проблема детской одаренности для психолого-педагогической науки не нова. Еще в древности умы философов занимал вопрос о природе гениальности и о том, чем обусловлена разница между выдающимся творцом и простым человеком. Термин «одаренность» появился в психологии в начале XX в. благодаря американцу Г. Уипплу, который обозначил им учащихся со сверхнормальными способностями [3]. Однако четкого общепринятого определения этого понятия в психолого-педагогической науке не найдено до сих пор. В течение многих лет, если речь не шла о специальной одаренности (художественной, спортивной, музыкальной и т. п.), рабочим определением одаренности служил высокий интеллект.

В советской психологии проблема одаренности разрабатывалась как психология способностей. В 50-60-е годы благодаря трудам Б.С. Ананьева, Н.С. Лейтеса, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и других советских исследователей был сделан качественно важный шаг в научном понимании всех главных аспектов проблемы способностей. Этими учеными способности рассматривались как проявляющиеся в деятельности свойства психики, определяющие успешность этой деятельности, и именно в деятельности развивающиеся [2]. По мнению А. А. Бодалева, «формирующаяся у человека внутренняя структура, в которой обобщаются эффекты его деятельности как субъекта в соединении с жиз-

недеятельностью его как индивида, составляет потенциал человека – его одаренность» [2]. Причем, как отмечает Б. М. Теплов, «в этой характеристике личности, которую мы назовем одаренностью, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» [6]. Это же подчеркивал и В.Д.Шадриков, характеризуя одаренность как целостное свойство совокупности способностей, интегрированных в деятельности [1].

В целом одаренность понимается учеными как многоуровневое и многоаспектное явление, что находит отражение в широком спектре концепций и подходов к проблеме одаренности, существующих в психолого-педагогической науке. Практическому работнику сферы образования непросто сориентироваться в этом многообразии. А между тем выбор направлений, методов и форм работы с одаренными детьми во многом зависит от исходной концепции одаренности [5].

В целях преодоления неоднородности и разнонаправленности научных взглядов на природу детской одаренности и формирования единого теоретического и методического основания для решения ключевых вопросов педагогической практики в данной области по заказу Министерства образования Российской Федерации была разработана «Рабочая концепция одаренности». В создании этого документа приняли участие ученые, представители Российского психологического общества, Института психологии РАН, Психологического института РАО, факультета психологии МГУ (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич и другие). «Рабочая концепция одаренности» отражает общую позицию ведущих отечественных специалистов на проблему одаренности, обобщает результаты фундаментальных отечественных исследований в области психологии одаренности и современные тенденции развития мировой науки в данном вопросе, определяет основные принципы выявления, обучения и развития одаренных детей [5].

Таким образом, государственные инициативы по поддержке талантливой молодежи нашей страны получили достаточное научно-теоретическое обоснование. В связи с этим основной вопрос педагогической практики организации сопровождения одаренного ребенка в условиях массовой общеобразовательной системы обращен к поиску таких условий, педагогических технологий и средств

сопровождения одаренного ребенка, которые будут достаточными для раскрытия его способностей.

Организация обучения одаренного ребенка традиционно выглядит следующим образом: развитие талантов и способностей школьника происходит благодаря одновременному учебному воздействию школы, системы дополнительного образования, занятий при вузах, репетиторства. При такой организации трудно координировать совместные усилия всех участников и не дублировать содержание обучения, а также добиваться оптимального расписания занятий, их количества и качества. У ребенка сразу оказывается несколько «тренеров» с разными требованиями и разными уровнями притязаний на результаты его достижений. В этих условиях нередкость большие физические и психические перегрузки, которые негативно сказываются на ребенке.

Решение данной проблемы представляется возможным за счет развития «Института тьюторства». Именно тьютор со своей особой педагогической позицией, ориентированной на формирование у ребенка собственных образовательных целей и задач, осознанного выбора учебного пути, на обеспечение индивидуальной траектории развития ребенка, поиск разнообразных образовательных возможностей и альтернатив, способен обеспечить одаренному школьнику оптимальный ритм и режим развития, гибкий и экологичный по отношению к психике юного дарования. Создание и развитие системы тьюторского сопровождения одаренных детей как лично-ориентированной педагогической технологии, максимально обеспечивающей индивидуализацию образовательного процесса, позволит эффективно решать поставленные государством задачи.

Библиографический список

1. Аверин, В.А. Психология личности [Текст]: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Бодалев, А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей [Текст] // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 119-124.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст]. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru>.
5. Рабочая концепция одаренности [Текст]. – 2-е изд., расш.

и перераб. – М., 2003. – 94 с.

6. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст]. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.

УДК 377.031

О.В. Крючкова

Формирование профессионально-творческих способностей будущих художников театра

Театральное искусство характеризуется неразрывной связью с театральным образованием. Между тем педагогическая практика вузов культуры и искусства показывает, что одного усвоения готовых знаний студентами и выработки соответствующих навыков в процессе обучения недостаточно для профессиональной деятельности. Поэтому одной из актуальных проблем деятельности вузов становится разработка теоретико-методологических и технологических проблем развития творческих способностей у будущих специалистов в условиях интеграции в мировое общеобразовательное пространство.

На сегодняшний день перед высшей школой стоят традиционные задачи подготовки компетентных, высококвалифицированных, творчески активных специалистов.

Понятие «творческая деятельность» в отношении молодого специалиста объемно и многогранно. Его определяют не только творческие способности, креативность, навыки нестандартного мышления, то есть параметры творческого потенциала личности, но и темперамент личности, характер, воля и другие особенности.

Художник театра как личность, находящаяся в постоянно меняющемся пространстве сцены, должен обладать высоким уровнем развития этих качеств. Его творческий потенциал должен накапливать в себе бесчисленное количество инструментов для творчества, которые в нужный момент, как сжатая пружина, должны отдать всю свою энергию для воплощения нового сценического решения. Он обязательно должен уметь адекватно применять накопленный материал в процессе своей работы. Конечно, творческие способности здесь играют существенную роль.

Рассмотрим, что мы понимаем под творческими способнос-

тями. Являются ли они врожденными или их можно развить? Американский психолог Эрих Фромм предложил следующее определение: «Творческие способности - это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [1, с.124].

Настоящий художник должен быть способным сочетать традиции, опыт поколений и свой собственный с «открытым взглядом», направленным в будущее. Особенно важно это в отношении художника-профессионала. В отличие от социокультурного творчества, имеющего повседневный, спонтанный характер, само название «профессиональные способности» подчеркивает связь данного направления творчества с профессией, то есть со специальными знаниями, умениями, навыками, приобретенными в процессе обучения. Если новые социокультурные ценности и нормы появляются в результате творчества социальных групп, общностей, иногда отдельных индивидов и являются анонимными, так как их авторы остаются неизвестными, то профессиональное творчество имеет индивидуально-личностный характер, его продукт всегда авторский, имена известны также в коллективно-исполнительских формах.

Профессиональное художественное творчество имеет яркий субъективный характер, в его продуктах находят выражение особенности внутреннего мира творца. Особенно это заметно в произведениях театральных художников, в которых запечатлены не только его способности, мастерство, но и его мироощущение, мировосприятие, которое он передает через постановку конкретного спектакля. Всякая информация, находящаяся внутри текста и сюжета пьесы, подвергается влиянию всего субъективного мира художника, как бы освещается, высвечивается его чувствами, мыслями, волей, воображением, памятью, переживаниями, ассоциациями и является, в сущности, функциональной основой процесса художественного творчества как специфической, духовной деятельности человека.

Профессиональное творчество не только индивидуально, но и обусловлено социокультурной средой. Социокультурные ценности формируют личность творца, они реализуются в его продуктах, которые, в свою очередь, воздействуют на широкие слои населения, развивают культуру личности, всего общества и тем самым

определяют ценностно-нормативные ориентиры, стимулируют социокультурные процессы. Именно поэтому своевременное формирование профессионально-творческих способностей как фактора становления культурной личности художника очень важно в современном мире искусства.

На сегодняшний день мы видим множество примеров бездарного оформления спектакля. Для современного театра становится все более характерным уход от традиционных декораций и замена их компьютерным экраном. Однако, к сожалению, во многих спектаклях уровень подобного оформления оставляет желать лучшего. Например, все чаще декорациями становятся сомнительного качества фото. Огромный опыт, накопленный предыдущими художниками театра, такими великими, как Лев Бакст, Александр Головин, Казимир Малевич, Вадим Рындин и др., почему-то забывается, и современные художники, пользуясь техническими новшествами, работают лишь на потребителя. Именно на потребителя, в которого превратился современный зритель, потребителя, которому интересно лишь быстрая смена картинки, действия, сюжета.

Магия театра, заключенная в числе прочего в умении сочетать традиции и новизну, уходит на второй план, и это печально. Наша задача через воспитание высокообразованного профессионала, с чувством меры, с развитым творческим потенциалом художника, снова поднять на высокий уровень такой вид искусства, как ТЕАТР.

Библиографический список

1. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст]. – М.: Прогресс, 1995. – 256 с.
2. Фромм, Э. Душа человека [Текст]. – М.: Республика, 1998. – 430 с.

УДК 377.031

Е.В. Кудрявцева

Сущность индивидуальных образовательных маршрутов в системе среднего профессионального образования

Тема индивидуального образовательного маршрута для учащегося в условиях введения нового образовательного стандарта

© *Е.В. Кудрявцева, 2013*

сейчас много обсуждается и активно разрабатывается педагогами-практиками. Среди индивидуальных образовательных маршрутов можно выделить два вида: первый - это маршрут педагога; второй – маршрут учащегося.

Мы знаем, что педагог рассматривает свою деятельность с точки зрения целенаправленной проектируемой дифференцированной образовательной программы, обеспечивающей позицию субъекта выбора, основанного на мотивационной сфере и образовательных потребностях.

С понятием индивидуального образовательного маршрута учащегося намного сложнее, потому что здесь может быть представлено несколько вариаций. Один из основных вариантов – это последовательное продвижение ребенка к собственным целям; создание условия для обучения; маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями учащегося. В системе профессионального образования основа этого маршрута - четкая и определенная цель – стать специалистом, будь то учителем, дизайнером, врачом и т.д.

Обратимся к истории развития индивидуальных образовательных маршрутов в России. Эти понятия в педагогике советского периода рассматривались по принципу учета индивидуальных особенностей учащихся в условиях коллективного характера обучения. В обществе утверждалось, что педагог должен осуществлять индивидуальный подход в обучении к отдельным учащимся, учитывая индивидуальные особенности только с целью вовлечения его в коллективную работу класса [1]. В данном контексте индивидуализация не преследует целью получения каких-либо иных, значимых для ребенка индивидуальных образовательных результатов, а призвана лишь «подстраивать» отдельных детей для коллективного продвижения к общему для всех результату, каким является освоение знаний, предусмотренных опять же общим для всех учебным планом.

В то время разрабатывались подходы к внешне выраженной дифференциации обучения по предварительно избираемой профессии, ребенок и его родители в средней школе выбирали интересы и направления дальнейшего обучения. Предполагалось обучение ребенка в спецшколе с определенным «уклоном» или создание классов с углубленным изучением отдельных предметов.

Очевидно, понимание индивидуальности оставалось преж-

ним потому, что советская педагогика долго отрицала дифференциацию по способностям как антинаучную и антигуманистическую систему, влекущую за собой серьезные отрицательные последствия педагогического и социального характера.

Однако в сознании современных педагогов до сих пор представлена установка, в которой конечный результат прохождения образовательного маршрута един для всех, а индивидуальность каждого ребенка проявляется лишь в выборе средств и способов его достижения. Данная установка проявляется, прежде всего, у тех педагогов, которые склонны проектировать индивидуальный образовательный маршрут ученика на полюсе субъектности учителя.

В настоящее время имеется достаточно много исследований, где представлены различные взгляды на индивидуальные образовательные маршруты, но хотелось бы отметить идеи А.П. Тряпицыной, которая рассматривает взаимосвязь построения маршрута с индивидуальной образовательной программой ученика. Основанием выбора индивидуального образовательного маршрута в данном качестве рассматриваются индивидуальные характеристики личности ребенка – его жизненные планы, достигнутый уровень учебной и социальной успешности, состояние здоровья. Однако и здесь вопрос субъекта проектирования маршрута решается исключительно на полюсе учителя. Возможности ребенка и его родителей сводятся к выбору образовательной программы из числа предлагаемых школой альтернатив.

По программам индивидуальных образовательных маршрутов предлагался базовый уровень, расширенный с углублением в гуманитарные или точные технические науки. Результатом прохождения индивидуального образовательного маршрута при этом считается достижение определенного уровня образованности, к числу которых относятся функциональная грамотность и компетентность, то есть данные условия можно расшифровать так: ребенку делегировано право выбирать, станет он, например, «функционально грамотным» либо «профессионально компетентным».

Отражение взглядов на сущность индивидуального образовательного маршрута можно найти в работах других представителей научной школы – С.В. Воробьевой, Н.А. Лабунской, Ю.Ф. Тимофеевой и др.

Среди работ последнего времени идея индивидуального образовательного маршрута рассматривается в личностно-

ориентированном контексте, в котором образование понимается как путь ребенка к самому себе, поиск собственных способов решения проблем. В этом контексте индивидуальный образовательный маршрут как путь к «индивидуальному максимуму», а не ко «всеобщему минимуму» предстает продуктом собственной творческо-преобразовательной деятельности ребенка как субъекта своей жизни – творца автора собственной судьбы. Этих взглядов придерживались Е.А.Александрова, Н.Б. Крылова, А.Н.Тубельский и др.

Раскрывая сущность индивидуальных образовательных маршрутов в системе среднего профессионального образования, следует отметить, что этот проект понимается как разработанная учащимся совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности. В ней отражаются понимание обучающимся целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, результаты свободного выбора содержания и форм, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности.

При создании индивидуальных образовательных маршрутов очень важно выдержать структуру, которая состоит из цели и содержания обучения; средств педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организации учебного процесса; взаимосвязи студента и преподавателя; результата деятельности (в том числе и изменения уровня профессиональной подготовки).

Существует ряд принципов, которые необходимо реализовать при создании индивидуальных образовательных маршрутов, самые важные, на наш взгляд, принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека – участника подсистем, процессов и ситуаций и принцип саморазвития проектируемых систем (способных по ходу реализации к изменениям и перестройке).

Можно выделить следующие этапы создания индивидуальных образовательных маршрутов: педагогическое моделирование – это разработка общей идеи; разработка созданного ИОМ и доведение его до уровня практического использования; педагогическое конструирование – это дальнейшая детализация созданного проекта в определенных условиях.

Таким образом, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в системе СПО эффективно в том случае, если будут соблюдены условия организации образовательного процесса

с учетом индивидуализации, компетентностного и технологического подходов. Однако такое понимание еще не стало достоянием широкого круга педагогов-практиков. Тема индивидуальных образовательных маршрутов еще до конца не изучена и открыта для научного исследования.

Библиографический список

1. Александрова, Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя [Текст] // Народное образование. - 2008. - № 7. - С.243-250.

2. Воробьева, С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ [Текст] : автореф. дис. ...д-ра пед. наук. - СПб, 1999. - 53 с.

3. Галатенко, Н.А., Ильясов, И.И. Определение целей по учебным дисциплинам в системе интенсивного обучения [Текст]. - М.: МИИГА, 1988. - 210 с.

4. Крылова, Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения [Текст] // Школьные технологии. - 2008. - № 2. - С.34-41.

5. Лабунская, Н.А. Педагогическое исследование современного студента [Текст]. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. - 76 с.

6. Макаренко, А.С. Сегодня: новые материалы, исследование, опыт [Текст] / сост. С.А. Фролов. - Н.Новгород, НГПУ, 1992. - 207 с.

7. Тимофеева, Ю.Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании творческой личности педагога-инженера [Текст] // Высшее образование в России. - 1993. - № 4. - С.119-125.

8. Тряпицина, А.П. Образовательная программа – маршрут ученика [Текст]: Ч. 1 / под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб., 1998. - 118с.

9. Тубельский, А.Н. Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей в массовой школе) [Текст]: сборник / под ред. А.Н. Тубельского. - М.: Изд-во Московского Центра Вальдорфской педагогики, 1996. - 336 с.

О.В. Кузнецова

Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на основе работы с картой знаний

Новые образовательные стандарты начального общего образования обозначили целевую установку на развитие личности обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных. Среди них регулятивные действия имеют особое значение для развития личности школьников, так как связаны с формированием произвольной регуляции деятельности, поведения, взаимодействия с окружающими. Уровень саморегуляции обучающегося влияет на познавательные процессы, коммуникацию, развитие личностных действий. Кроме того мышление – это сознательный процесс, который всегда сопровождается контролем и оценкой. Эта характеристика мышления еще раз подчеркивает важность регулятивных учебных действий.

«Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

- 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 знаний, его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

- оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий» (4, с.29).

Выделение регулятивных универсальных действий связано со структурой учебной деятельности, которая включает в себя учебный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль и оценку.

Понимание значения регулятивных действий для развития обучающегося позволяет учителю ставить задачу формирования умений школьника как приоритетную.

В нашей статье представлен опыт формирования и развития универсальных учебных действий младших школьников МОУ «Гимназия №2» г. Вологды, где преподавание ведется по системе Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова. В основу этой развивающей системы положена идея деятельностного усвоения теоретических знаний. Одним из принципов данной системы является принцип самостоятельности, суть которого состоит в постепенной передаче функций учителя обучающимся. Известно, что в первую очередь учитель может передать обучающимся и научить выполнять функции оценки своей работы. В результате формируется оценочная самостоятельность, а в конечном итоге - ответственность обучающегося за результаты собственной учебной деятельности.

Другим важным учебным действием, организующим учебную деятельность обучающихся, является планирование, которое представляет собой поиск средств решения сформулированных на этапе целеполагания задач, определение путей, направлений деятельности, выделение последовательности действий, необходимых для выполнения того, чтобы достичь поставленных целей. Этот этап завершается составлением плана деятельности. «План деятельности – предполагаемая субъектом совокупность и последовательность действий, частные цели которых подчинены мотиву деятельности» (5, с.46).

Этап планирования позволяет конкретизировать цель деятельности. «Цель станет системообразующим фактором деятельности, когда она будет сформулирована операционально и диагностично... намечаются пути достижения и появляются критерии, позволяющие это достижение освидетельствовать. Цель превращается в задачу, если не была таковой изначально. Но размышление над путями решения задачи приводит к выделению этапов, подза-

дач, то есть составляет процедуру поиска решения... Построенная последовательность подзадач фактически представляет собой некоторое подобие программы деятельности. Это планирование носит пока не детальный, а стратегический характер» (1, с.90-91).

Овладев действием планирования в начальной школе, в основном звене ученик должен научиться выстраивать собственную образовательную траекторию. Для того чтобы сформировать действие планирования, в том числе и долгосрочного, учитель может использовать работу по карте знаний. Идея создания карты знаний по предмету принадлежит А.Б. Воронцову (2, 3). Но на данный момент в педагогической литературе нет четкого определения этого понятия, до конца не выявлены место и время использования карты знаний в образовательном процессе, нигде не описаны приемы работы с ней.

Карта знаний (близкие понятия: «карта движения», «образовательный маршрут») – это карта, отражающая предметное содержание и логику его изучения в знаковой форме. При помощи карты знаний учитель имеет возможность организовать совместно-распределенную с обучающимися деятельность по целеполаганию, планированию, обобщению, оценке и рефлексии изученного материала.

Интересно, что термин «карта знаний» используется в современных компаниях, занимающихся информационными технологиями, аудитом знаний, и означает распределение элементов знаний между различными объектами организации.

В МОУ «Гимназия №2» г. Вологды апробация такого метода, как «карта знаний», идет более десяти лет. За это время удалось наработать различные приёмы организации деятельности обучающихся с картой знаний, определить место и время ее использования на уроках, разработать различные виды таких карт по разным предметам.

Работа по составлению карты знаний может начинаться после проведения стартовой работы, в которую учитель включает задание «на разрыв» в знаниях, подразумевая, что его ученики выполнить не смогут, так как у них недостаточно знаний. Предполагается, что продвинутые ученики отметят это задание знаком вопроса или знаком «ловушка», что свидетельствует о сформированности действия контроля и умения определять границы своих знаний. При анализе стартовых работ выявляется это задание, форму-

лируется причина, по которой обучающиеся не смогли выполнить его правильно. Учитель задает вопросы: Что мы должны узнать? Каких знаний нам недостает? Как вы думаете, что мы будем изучать в этом году? Совместно с обучающимися формулируется проблема или вопросы по теме. Они фиксируются на карте знаний в виде модели, схемы. Далее по мере изучения материала карта знаний наполняется новыми знаниями, представленными в виде схем, моделей, таблиц, отражающих содержание предмета. Стрелками фиксируется ход изучения материала. Карта знаний может быть как у учителя на доске, так и каждый ученик может вести свою собственную карту. В таком случае он может выполнять самооценку знаний и умений по темам при помощи знаков, цвета и т.д. Например, ученики гимназии использовали на карте знаний обозначения: зеленый цвет – «знаю, понимаю материал, могу объяснить», желтый – «знаю, понимаю», красный – «не знаю, не понимаю». Эту информацию анализировал учитель, планируя дифференцированное закрепление по теме, определяя дату проверочной работы.

Разные виды работ по карте знаний можно рассмотреть в таблице 1.

Таблица 1

Виды работ по карте знаний

Виды работ по карте знаний	Особенности деятельности	Цель работы	Формируемые УУД	Формы организации деятельности
Планирование работы по теме	Формулировка познавательных вопросов по теме, фиксация их в знаковой форме. Ранжирование вопросов по важности	Развитие действия планирования, прогнозирования, познавательного интереса	Регулятивные (планирование), познавательные (логические, моделирование)	Групповая

Работа с деформированной картой знаний	Учащимся выдаются части карты вразбивку. Дети должны восстановить ход изучения материала, расположить карточки по порядку	Повторение материала, восстановление логики в изучаемом материале	Регулятивные (рефлексия), познавательные (логические) УУД	Групповая, парная, индивидуальная
Составление карты знаний по изученной теме	На обобщающем уроке дети в групповой работе создают карту знаний по теме (можно используя учебник)	Обобщение знаний по теме, развитие действия моделирования	Познавательные (работа с информацией), регулятивные (рефлексия) УУД	Групповая
Самооценка умений	Учащиеся оценивают свои знания и умения по изученному материалу при помощи знаков и символов	Анализ достижений, выявление трудностей, планирование работы по корректровке	Регулятивные УУД (контроль, оценка, коррекция)	Индивидуальная
Повторение ранее изученного материала	Опираясь на карту знаний, обучающиеся рассказывают, что они изучили	Повторение материала, составление устного ответа по теме	Познавательные (логические), работа с информацией, регулятивные (рефлексия) и коммуникативные (составление высказывания) УУД	Фронтальная

Карта знаний на разных этапах образовательного процесса выполняет разные функции. Во время стартовой фазы учебного года она помогает повторить, актуализировать материал прошлого

года. На ее основе обучающиеся могут составить карту повторения изученного материала, где будут отражены темы, которые вызывают затруднение. На этапе закрепления, отработки материала карта знаний играет роль зрительной опоры, помощника в работе. В рефлексивный период темы она позволяет мысленно вернуться назад и вспомнить изученное. Используя задание «Составьте карту знаний по теме (разделу или за четверть)», учитель может организовать обобщение по теме.

В опыте совместной деятельности педагогов и обучающихся гимназии использованы разные формы карты знаний. Она может быть и в виде схемы, отражающей ход изучения материала. А можно сделать ее похожей на настоящую географическую карту, где будут обозначены «географические объекты» в соответствии с изученным материалом. Например, ученики 3 класса спроектировали карту знаний, где были Город Суффиксов, Село Приставок, Деревня Родственных слов и т.д. Такая творческая работа не только позволила спланировать работу по изучению русского языка, но и развивала фантазию, творчество детей, мотивировала их на овладение новым материалом.

Таким образом, карта знаний является эффективным методом, позволяющим формировать и развивать регулятивные универсальные учебные действия обучающихся: планирование, прогнозирование, контроль, оценку, рефлексия и коррекцию, а также способствует формированию познавательных, коммуникативных и личностных действий. Организуя совместно-распределенную деятельность по проектированию карты знаний, учитель выстраивает субъект-субъектные отношения.

Библиографический список

1. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
2. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: образовательная система Д.Б.Элькониной-В.В.Давыдова [Текст] / А.Б. Воронцов. – М.: Издатель А.И. Рассказов, 2002. – 303 с.
3. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Элькониной-В.В. Давыдова [Текст] / Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. - М.: Издатель А.И. Рассказов, 2004. - 304 с.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — 2-е изд. - М. : Просвещение, 2010. - 152 с.

5. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Ю.Г. Фокин. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

УДК 377.031

Е.Б. Лаздовская

Формирование умений самостоятельной работы у будущих технологов полиграфического производства

Одной из важнейших проблем, стоящих перед профессиональной и высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Студент среднего специального и высшего учебного заведения должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов. Этой проблеме уделяется особое внимание в литературе по педагогике, психологии и методике преподавания, обобщается опыт практической работы, изучается бюджет времени студентов, способы рациональной организации и культуры умственного труда применительно к различным дисциплинам разного профиля.

В нашей статье предполагается выявить наиболее существенные признаки используемых понятий – «формирование умений», «самостоятельная работа».

Анализируя данные понятия, мы будем использовать анализ источников, исследования авторов, а также метод сравнения, обобщения и систематизации.

В начале работы мы нашли определение каждого понятия, используя несколько источников.

Были найдены определения понятий «формирование умений»

и «самостоятельная работа», которые, по нашему мнению, точно отражают их специфику.

В педагогической науке проблема формирования умений остается довольно сложной и, как следствие, существуют различные подходы и взгляды по раскрытию сущности понятия «умения». Н.В.Кузьмина предлагает рассматривать умения как «приобретенную человеком способность на основе знаний и навыков выполнять новые виды деятельности в изменяющихся условиях» [1, с. 25].

Согласно исследованиям А.В.Усовой, умения следует понимать, как готовность человека в умственном и практическом планах выполнять определенные виды работы, опираясь в своей деятельности на ранее приобретенные знания и навыки [2, с. 14].

Эффективность и качество подготовки будущих специалистов в области полиграфического производства, а также дальнейшее их становление как квалифицированных работников во многом определяется практической подготовленностью студентов, которая в своей основе опирается на сформированность умений самостоятельной деятельности при подготовке будущих специалистов в избранной сфере.

Формирование умений самостоятельной деятельности является необходимым условием для развития профессионального потенциала студента и является неотъемлемым компонентом подготовки квалифицированного специалиста по вопросам технологии полиграфического производства.

Предварительное изучение вопроса позволило выделить следующие умения.

Во-первых, умения поиска источников информации, отбор нужной информации в одном/нескольких источниках, ориентация в отобранных/рекомендуемых публикациях и др.

Во-вторых, умения смысловой переработки информации, содержащейся в интересующих студентов печатных материалах.

В-третьих, умения письменной фиксации информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.).

Возвращаясь к тематике нашего исследования, отметим, что умения самостоятельной деятельности – это способность личности к качественному эффективному выполнению самостоятельной работы с опорой на имеющиеся знания и навыки. Мы предлагаем следующую формулировку понятия «умения самостоятельной ра-

боты» будущих технологов полиграфического производства: готовность студента к теоретической и практической деятельности, к решению общих профессиональных задач, находящихся во взаимосвязи с вопросами технологии полиграфического производства.

Формирование умений самостоятельной работы – последовательный процесс развития имеющейся системы знаний, освоение новых умений и навыков вследствие постоянно меняющихся условий и тенденций развития полиграфической отрасли.

Исходя из вышесказанного, формирование умений самостоятельной деятельности в области технологии полиграфического производства направлено на приобщение студентов к самостоятельному, непрерывному пополнению знаний, а также к их реализации в ходе решения практических задач по вопросам технологии полиграфического производства, с которыми столкнется будущий технолог по роду своей профессиональной деятельности.

Рассматривая следующее понятие – "самостоятельная работа", мы пришли к мнению, что оно по своей сути достаточно многогранно, поэтому вполне естественно, что не получило единого толкования в педагогической литературе.

Учитывая разные точки зрения, мы взяли определения из трудов, посвященных обучению самостоятельной работе, в которых это понятие рассматривается и как форма организации, и как метод, и как средство обучения, и как вид учебной деятельности.

Изучив разные мнения, мы пришли к выводу: определение, данное Л.Г. Вяткиным, наиболее близко нашему исследованию, так как он рассматривает разные аспекты самостоятельной работы, считая, что самостоятельная работа такой вид деятельности школьников, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи учителя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности ученика.

Взяв за основу данное определение, мы уточним его, используя ряд источников: так, А.И. Зимняя подчёркивает, что самостоятельная работа обучаемого есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке; это мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время. Для учителя это означает чёткое осознание не только своего плана учебных действий, но и осознанное его формирование у

школьников как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач. Но в целом это параллельно существующая занятость учащегося по выбранной им из готовых программ или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала [7, с.11].

П.И. Пидкасистый считает, что "самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе" [5, с.27].

С одной стороны, по мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельная работа представляет собой учебное задание, то есть объект деятельности студента, предлагаемый преподавателем или программированным пособием, с другой - форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания.

Проведя анализ понятия "самостоятельная работа", мы пришли к выводу:

- в процессе самостоятельной работы формируется необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач;
- она вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации;
- самостоятельная работа является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения, орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью обучающегося в процессе обучения и профессионального самоопределения.

Как видно из приведенных выше определений и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой - как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью учащихся.

Мы видим, что исследователи, занимающиеся проблемой самостоятельной работы студентов, вкладывают в это понятие разное содержание. На наш взгляд, самостоятельная работа может

рассматриваться как один из видов целенаправленной, внутренне мотивированной и структурированной самим объектом познавательной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку, самосовершенствование и самопознание учащихся и управляемой преподавателем.

Библиографический список

1. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст]. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
2. Усова, А.В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла [Текст]. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – 33 с.
3. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком [Текст] // Иностранный язык в школе - 1985. - № 5. – С. 5-9.
4. Вяткин, Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке [Текст]. – Саратов: Изд-во СГУ, 1978. – 193 с.
5. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст]. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Гарунов, М.Г., Пидкасистый, П.И. Самостоятельная работа студентов [Текст]. – М.: Знание, 1978. – 34 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

УДК 378.147

Е.В. Малышева

Проектная деятельность студентов-дефектологов в процессе изучения курса по выбору «Взаимодействие педагога-дефектолога с семьей дошкольника»

В последнее время общество испытывает постоянную растущую потребность в консультативной и направляющей работе с родителями. Чтобы оказывать соответствующую помощь детям, родители должны сами осознать возможность и необходимость своего внутреннего роста. С этого и начинается настоящее воспитание родителей. «Воспитание родителей» - международный тер-

© *Е.В. Малышева, 2013*

мин, под которым понимается помощь родителям в исполнении функции воспитателей собственных детей, родительских функций.

Рождение и воспитание ребенка-инвалида часто деформирует взаимоотношения в семье. Семья – среда, в которой формируется личность ребенка и закладывается ресурс его социальной адаптации. Многие семьи имеют низкий уровень образования, не могут способствовать полноценному интеллектуальному и социальному развитию ребенка. Часто родители испытывают трудности в воспитании детей, особенно с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ состояния практики подготовки дефектологов к взаимодействию с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья показал, что в системе профессионального образования существуют дисциплины, позволяющие формировать готовность студентов к взаимодействию с родителями, но потенциал этих дисциплин используется недостаточно, действия педагогов в этом направлении не согласованы, не системны и направлены в основном на теоретическую подготовку. Педагогическая практика также не в полной мере решает проблему обучения студентов навыкам и приемам взаимодействия с семьей в вопросах коррекции особенностей психофизического развития детей.

Учитывая современные подходы в подготовке студентов, такие как субъектно-ориентированный, рефлексивно-деятельностный и проблемно-задачный, мы выявили, что наиболее эффективным средством, позволяющим обеспечить реализацию этих современных подходов в подготовке кадров, является проектная деятельность. Она обеспечивает высокий уровень субъектности студента, который имеет возможность сам ставить цели, планировать исследование, разрабатывать проект, оценивать его и защищать. Работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность. Каждый студент оценивает, что он приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, как можно избежать неудачи в будущем. Выполняя проекты, студенты осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности. Они учатся самостоятельно находить и анализировать проблемную информацию, применять знания, приобретать опыт решения задач [2].

На конкретном примере опишем организацию проектной деятельности по теме «Формы взаимодействия с семьей», которая

выполнялась студентами в процессе изучения спецкурса «Взаимодействие педагога-дефектолога с родителями дошкольников» в виде создания коррекционно-педагогического журнала «Домашний дефектолог» в помощь родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.

В проекте принимали участие студенты 5 курса - будущие дефектологи. Он продолжался 4 месяца и носил социальный, межпредметный, практико-ориентированный характер. Главная идея проекта состояла в реализации потребности студентов научиться успешному взаимодействию с родителями.

Для выполнения проекта важно было стимулировать их работу, для этого мы использовали групповую деятельность, а также диалоговый характер взаимодействия преподавателя и студентов в процессе выполнения проекта. Студенты изучали журналы по дефектологии; осуществляли подбор литературы по конкретным направлениям; закрепляли ранее приобретенные знания и умения, опыт решения проблем. В основу нашей работы при создании серии журналов положено стремление помочь семье пересмотреть свои жизненные ценности, научить родителей по-новому воспринимать свои проблемы и проблемы ребенка, помочь им обрести уверенность в завтрашнем дне.

На основе анализа научно-педагогической литературы [1,2] нами выделены следующие этапы проектной деятельности студентов: мотивационно-целевой, проектировочно-исследовательский, практический, контрольный, презентационный, аналитико-рефлексивный. Покажем, как на каждом этапе можно представить деятельность студента и преподавателя, а также формируемые компетенции.

Идея создания такого проекта появилась в процессе обсуждения со студентами проблемы подбора активных форм взаимодействия педагога-дефектолога с родителями детей. Проходя педагогическую практику, студенты - будущие дефектологи отметили, что молодые семьи стремятся к самостоятельности и независимости в решении разных вопросов, в том числе и вопросов воспитания ребенка с особенностями в развитии, что приводит к ошибкам. Родители, которые в достаточной мере не владеют знанием о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, порой осуществляют его воспитание интуитивно. Это, как правило, не приносит позитивных результатов. Поэтому студентами и была предложена

идея создания серии журналов для просвещения родителей и помощи в воспитании ребенка. Именно это решение и можно считать запуском проекта.

Групповой «мозговой штурм» помог определить идеи по оформлению журнала, обозначить актуальные вопросы, проблемы, которые необходимо раскрыть, подобрать рубрики журнала, интересные сюжеты. Название журнала было выбрано с помощью техники «Кластер». Каждому студенту предлагался листок в центре с вопросом: «Как назвать журнал?». В течение нескольких минут вокруг вопроса студентам требовалось обозначить словосочетания, которые могут быть вынесены в название журнала. Студентам пришли в голову следующие словосочетания: развиваемся дома, развиваемся вместе, вы не одни, особый ребенок, палочка-выручалочка, растем и развиваемся, вместе сможем, домашний дефектолог, я смогу, мы сможем и т.п. Затем в процессе общего обсуждения пришли к единому мнению, что серия журналов будет называться «Домашний дефектолог» (коррекционно-педагогическая помощь родителям).

Данный этап проектной деятельности способствовал осмыслению и формированию профессиональной мотивации.

На 2-м этапе группа студентов разделилась на четыре микрогруппы, в каждой из них студенты выбирали редактора, который руководил коллективной деятельностью. Вместе они анализировали предстоящую работу. Далее мы использовали прием «Звездочка обдумывания». Его суть заключалась в постановке вопроса, который разбивался на подвопросы и определил систему действий студентов. Каждая микрогруппа обозначила для себя возраст детей, над которым будет работать и подбирать соответствующий материал, основные идеи, дидактические средства, экономические затраты. Всего предполагалось выпустить 6 журналов, соответствующих типу дизонтогенеза.

На 3-м этапе студенты анализировали, выбирали соответствующий типу дизонтогенеза материал. Каждый член микрогруппы отвечал за свою рубрику. В микрогруппе определились сроки подготовки статей. Выполнение основного объема работы предполагалось во внеурочное время.

На 4-м этапе будущие дефектологи готовили свои журналы, осуществляли самоконтроль и взаимоконтроль деятельности, вносили изменения. Редактор журнала руководил процессом работы

над журналом: структурировал представленный материал, редактировал его, соотносил текст с иллюстрациями и т.д.

На 5-м этапе была проведена защита проектов каждой подгруппы в виде компьютерной презентации, а одна группа представила еще и видеоролик. Студенты показали вклад каждого в общий результат.

6 этап предполагал оценку и анализ проектов. Они оценивались по следующим критериям: глубина раскрытия темы; композиционная стройность; правильность и грамотность оформления; аккуратность и дизайн оформления; умение изложить самое интересное и важное; умение защищать свою точку зрения.

При организации проектной деятельности изменилась и роль преподавателя. На протяжении семестра он был организатором, консультантом, помощником, а студенты были активными участниками, инициаторами собственной деятельности.

Результатом данного проекта стала возможность теоретически проработать вопросы и проблемы, с которыми студенты могут столкнуться на практике, а именно умение доступно и тактично изложить информацию родителям о ребенке. В ходе работы над проектом изменилось отношение студентов к решению вопросов взаимодействия с семьей, они стали более уверенными в реализации своих компетенций, профессионально зоркими, с достаточно устойчивой мотивацией к осуществлению различных форм взаимодействия с семьей и консультированию. Пример высказывания студентки на этапе завершения проекта: «Готовясь к отчетному занятию, я совершенно случайно увидела один ролик, в нем слепой мальчик пел песню «Силен не тот, кто бьет, а тот, кто выдержит удар». Я считаю, что подобные проекты, в частности, в виде журнала «Домашний дефектолог» необходимы, чтобы помочь родителям выдержать трудности воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья».

Таким образом, опыт использования проектной деятельности при подготовке студентов к взаимодействию с семьей позволяет выявить, с одной стороны, творческий потенциал будущих специалистов, возможности их профессиональной реализации, а с другой стороны, способствует развитию профессионально-значимых компетенций.

Библиографический список

1. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст]: монография / под ред. Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 181 с.
2. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Ч. 1. Образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

УДК 378.147

Н.С. Минеев

Выстраивание индивидуального маршрута студента при использовании электронного учебника

В педагогической литературе последнего десятилетия все большее внимание уделяется готовности студентов высших учебных заведений к работе в быстро меняющихся условиях общественной и профессиональной деятельности. Преобразования, осуществляемые в жизни общества, утверждают новый взгляд на личность специалиста, требуют профессионально подготовленных, самостоятельно мыслящих людей.

В связи с этим перед современной педагогической наукой и практикой обучения в высших учебных заведениях стоит задача обеспечить не только глубокое и прочное усвоение системы знаний, но и в гораздо большей степени - свободное развитие личности, творческого потенциала каждого из студентов. Требованием времени является индивидуализация обучения, возможность учащемуся выбирать свою траекторию обучения с учетом интересов, способностей, возможностей и предписаний к уровню компетентности.

С целью дальнейшего выстраивания логики рассматриваемого вопроса обратимся к определению «индивидуальная образовательная траектория». Она определяется учеными как «целенаправленная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении преподавателем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации» [1, с. 54].

© Н.С. Минеев, 2013

Другими словами, индивидуальная образовательная траектория - это один из способов осуществления индивидуализации в постоянно меняющихся условиях жизни общества, который относится, в первую очередь, к деятельности обучающегося как субъекта собственного образования.

Одним из средств выстраивания индивидуального образовательного маршрута студентов является внедрение в образовательный процесс электронных учебников. Анализ содержания учебников, по которым осуществляется обучение в университете на настоящий момент, показал, что все они практически не ориентированы на учет индивидуальных особенностей обучающихся: изложение материала не учитывает особенностей восприятия и мышления обучающихся, система задач также не ориентирована на учет сформированности познавательных процессов; отсутствует учет индивидуальных склонностей и способностей студентов. В условиях информатизации процесса образования учебник может быть средством, обеспечивающим одновременную реализацию отбора, конструирования содержания и процесса организации обучения, обеспечивающего учет индивидуальных особенностей обучающихся.

В соответствии с вышеизложенным, основным из принципов построения электронного учебника, отвечающего сегодняшнему дню, является принцип личностно-ориентированного целеполагания, сущность которого заключается в том, что в электронный учебник будут включены материалы, предполагающие возможность самоопределения учащегося по отношению к изучаемым темам и основным понятиям, задания на постановку индивидуальных целей разных уровней, а также соотнесение целей с индивидуальной образовательной траекторией.

Другой принцип - принцип выбора учащимися способов индивидуальной деятельности, который заключается в выборе образовательных средств из предлагаемого в электронном учебнике набора, а также собственных элементов образовательной траектории. Вариативная часть электронного учебника в аспекте формирования индивидуальной образовательной траектории студента должна предусматривать конструирование самим педагогом содержания учебника, возможность постоянного добавления и редактирования материалов в соответствии с требованиями времени. Например, в качестве технологической основы вариативной части

электронного учебника может быть определенным образом структурируемая база данных. К вариативной части относится также индивидуально создаваемая учащимися образовательная продукция, которая будет доступна другим студентам, осуществляющим обучение в рамках рассматриваемой дисциплины.

Структура электронного учебника в аспекте рассматриваемого вопроса должна выглядеть следующим образом:

1. Разделы и темы с содержанием учебного материала, сгруппированные вокруг фундаментальных образовательных объектов.

2. Набор ключевых проблем по данной теме с набором разных типов значений (научные решенные и нерешенные проблемы, учебные, организационные, технические и иные проблемы).

3. Лучшие работы студентов прошлых лет.

4. Новые работы студентов, лучшие из которых отбираются и включаются в виде отдельных частей изучаемого блока.

5. Задания и упражнения для студентов следующих типов: базовый уровень, повышенный уровень, углубленный уровень и «уровень настоящих педагогов».

Накопление материалов для электронного учебника по полноценному учебному курсу может и будет продолжаться годами. Прежде всего, это электронные тексты преподавателя, создаваемые им при подготовке к занятиям. Затем - отсканированные материалы из различных изданий, используемых в учебном процессе, материалы, почерпнутые из сети Интернет. К этому добавляются индивидуальные работы студентов, которые наполняют электронный учебник уже в процессе его использования в учебном процессе [2, с. 100], а также дополнительные материалы, которые будут подчеркивать его новизну.

Удобство работы электронного учебника заключается в том, что он позволяет индивидуализировать работу со студентами, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий, а также в возможности выстраивании индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, электронный учебник помогает в построении индивидуального образовательного маршрута и в организации обучения студентов, отвечающего современным принципам и подходам в образовании.

Библиографический список

1. Зайнутдинова, Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) [Текст]: монография. - Астрахань: Изд-во «ЦНТЭП», 1999. - 364 с.
2. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики [Текст]: дис. канд. ...пед. наук. - Ярославль, 2008. - 232 с.

УДК 377.131.14

М.А. Пестрякова

Групповая работа как один из способов развития коммуникативных качеств студентов

В педагогической практике накоплено немало фактов, свидетельствующих о том, как много значит для студента общение не только с преподавателями, но и со сверстниками. По мнению О.В. Николаевой, студенты (особенно младших курсов) недостаточно владеют навыками слушания, часто демонстрируют недоразвитие навыков делового общения. Это проявляется в неспособности организовать сотрудничество с малоизвестными людьми. Считается, что существует проблема неготовности студентов к общению и требованиям современного общества. Чтобы соответствовать современным требованиям общества, студенты, будущие специалисты, должны научиться высказывать свою позицию, отстаивать свое мнение, убеждать, аргументировать, анализировать ситуацию, извлекать нужную информацию, быть ответственными за качество выполнения общего задания, то есть обладать коммуникативной культурой.

Многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации). Крупнейший американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл утверждает, что культура - это коммуникация, а коммуникация – это культура.

Термин «коммуникация», наряду с термином «общение», получил в последнее время широкое распространение. В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. В словаре синонимов понятия «комму-

никация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентами.

Однако, по мнению Г.М. Андреевой, общение – это сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга, а процесс общения – это коммуникации.

Под коммуникацией понимается связь, взаимодействие двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Коммуникация присуща и техническим системам, и взаимодействию человека с машиной, и взаимодействию людей [7].

Коммуникативная культура занимает ведущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности, являясь одной из приоритетных задач профессионального образования.

А.З. Мудрик характеризует коммуникативную культуру как условие и предпосылку эффективности профессиональной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования [11].

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что коммуникация предполагает активное взаимодействие людей друг с другом в процессе общения, выработку взаимопонимания. Способность к общению зависит от склада характера, типологических свойств личности. Важнейшими из них являются коммуникативные качества. Развитые коммуникативные качества позволяют грамотно строить межличностные отношения с людьми, эффективно взаимодействовать с ними в совместной деятельности.

Словарь педагогической психологии раскрывает нам понятие «коммуникативные качества» как способность ориентироваться в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, умениях, навыках, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия [3].

Коммуникативные качества развиваются в процессе общения и взаимодействия человека друг с другом.

В философии понятие развитие определяется как необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов [14]. С психологической точки зрения «развитие» – прогрессивное изменение, ведущее к более высоким уровням дифференциации и организации [12].

В педагогике понятие «развитие» рассматривается как изменение, представляющее собой переход от простого к более сложному, как процесс и результат количественных и качественных изменений человека [10].

Развитие коммуникативных качеств у студентов возможно осуществить с помощью разнообразных форм и методов педагогической работы. Одна из таких форм – это групповая работа.

Изучение педагогического опыта, результатов исследований в области педагогической психологии позволили сделать вывод о том, что групповая работа обладает рядом преимуществ в развитии коммуникативных качеств. Она открывает большие возможности для взаимодействия и возникновения познавательной коллективной деятельности учащихся. В условиях групповой работы быстрее развиваются навыки коммуникации.

Групповая работа – спектр деятельности, включающий метод социального вмешательства, с помощью которого отдельные индивиды и группы могут развить навыки решения проблем для преодоления собственных затруднений и проблем участников расширенного сообщества [5].

Исследование развития коммуникативных качеств в групповой работе мы провели среди групп студентов первого, второго, третьего курсов специальностей «Реклама» и «Полиграфическое производство» ГОУ СПО ЯО Рыбинский полиграфический колледж.

Студенты прошли анкетирование, где были предложены вопросы, отражающие коммуникативные качества: ответственность за качество выполнения общего задания, взаимодействия участников, психологический комфорт и включенность в совместную работу.

За показатель результатов мы взяли средний балл по группе. Исследования показали, что наиболее высокий уровень взаимодействия участников в групповой работе у студентов первого и третьего курсов. Учащиеся второго курса имеют по данному критерию уровень выше среднего. Развитие в студенческих группах остальных коммуникативных качеств, представленных для исследования, имеет показатель выше среднего. Следует учесть, что внутри учебных групп выявлены отдельные студенты, у которых уровень развития по предложенным критериям низкий.

Таким образом, анализируя данные исследования, можно

сделать вывод, что умение работать в группе не зависит от возраста студентов и курса обучения, а также не зависит от специфики профиля обучения (гуманитарного или технического). Можно предположить, что у учащихся младших курсов навыки работы в группах не зависят от сплоченности коллектива, они приобрели их в школе. У студентов старших курсов колледжа ярко выраженные коммуникативные качества групповой работы достигаются организацией учебного процесса, так как исследуемые группы обучаются по ФГОС третьего поколения, в которых указываются профессиональные компетенции, направленные на умение работать в коллективе.

Библиографический список

1. Виноградова, М.Д., Первин, И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы [Текст]. – М.: Просвещение, 1977. – С.159.
2. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст]. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – С.135.
3. Гамезо, М.В. Словарь по возрастной и педагогической психологии [Текст]. - М.: Педагогическое общество России, 2001. – С.128.
4. Гойхман, О.Я., Надеина, Т.М. Основы речевой коммуникации [Текст]: учебник для вузов / под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: Инфра, 1997. – С. 272.
5. Гулина, М. А. Словарь-справочник по социальной работе [Текст] / М. А. Гулина. — СПб. : Питер, 2008. – С.396.
6. Ермолинский, Л.Л., Ермолинская, Т.Ф. Мир мудрых мыслей [Текст]. – Иркутск.: Символ, 1995. – С. 608.
7. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст]. – СПб., 2013. – С. 576.
8. Кибанов, А. Я., Захаров, Д. К., Коновалова, В. Г. Этика деловых отношений [Текст]. – М.: Инфра-М, 2012. – С.432
9. Куницына, В. Н. Трудности межличностного общения [Текст]. - СПб.: ЭКСМО, 2009. - 358 с.
10. Маишева, В. А. Работа с родителями [Текст] / В. А. Маишева. – М.: Просвещение, 1982. – С.156.
11. Мудрик, А. З. Социализация и смутное время [Текст]. - М.: Знание, 1991. – С.80.

12. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]. – М.: Академия, 2000. – С.456.

13. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально – психологический тренинг [Текст]. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.

14. Петровский, А. В. Психология // Словарь [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М.: ИПЛ, 1990. – С.154.

УДК 37.035

И.О. Поваляева

Возможности развития социокультурной компетентности у младших школьников в процессе обучения немецкому языку

Основная идея системно-деятельностного подхода, который лежит в основе ФГОС, заключается в том, что главный результат образования - это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях, поэтому самым важным является не сформировать отдельные знания, умения и навыки, а формирование ключевых компетентностей у учащихся.

Основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетентности, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителем языка. Социокультурная компетентность входит в состав коммуникативной компетентности и является её компонентом. В социокультурном развитии учащихся происходит соизучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие у детей способностей представлять свою страну и родную культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Социокультурный компонент обучения иностранным языкам формирует знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения; навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры. Социокультурная компетентность –это совокупность знаний о стране изучаемого языка, нацио-

нальных и культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, а также готовность и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетентность предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире.

Самым эффективным средством развития социокультурной компетентности является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны.

Ввиду того, что, как правило, учащиеся не имеют такой возможности, необходим поиск других эффективных путей и способов развития социокультурной компетентности вне языковой среды.

Главным социокультурным компонентом содержания обучения является *учебный текст*. В качестве учебного текста использую тематические, страноведческие, художественные тексты, диалоги и полилоги, стихи, песни, письма, ситуативные клише, интервью, аудиотексты бесед с носителями языка. Важно, чтобы текст был аутентичным, соответствовал интересам и возрасту учащихся и был максимально приближён к естественной ситуации. Важной задачей считаю выбор соответствующих учебных пособий, совершенствование своих языковых знаний, поиск и использование необходимого дополнительного разнообразного аутентичного языкового и страноведческого материала, без чего невозможен социокультурный подход в обучении немецкому языку. Для этого в своей работе постоянно применяю учебные комплексы, изданные непосредственно в Германии: «Der grüne Max», «Planet», новинки методической литературы. Говоря о социокультурном компоненте в содержании обучения немецкому языку, важно выделить и культурный компонент. Это знание социальных реалий, основ модели поведения в стандартной ситуации, важных исторических событий, крупнейших деятелей литературы и искусств. Для этого использую различные материалы, которые изначально не являются учебными материалами, но помогают учащимся наиболее наглядно объяснить некоторые моменты жизни и быта носителей языка (различные рекламные брошюры, меню школьной столовой, расписания поездов и многое другое, непосредственно привезённое из Германии). Всё это помогает в работе по использованию социо-

культурного компонента в преподавании немецкого языка и на-
полнению новым социокультурным содержанием УМК.

Для развития и формирования социокультурной компетентности наиболее эффективными считаются *уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ*: путешествие, экскурсия, защита туристических проектов, урок – (ролевая) игра, урок-конкурс, урок-викторина и другие. Основными приемами формирования социокультурной компетенции являются имитация традиций (отмечание праздников и воспроизведение национальных традиций, создание костюмов, рисунков, поздравительных открыток), имитация ситуаций общения (например, ответьте на вопросы вашего зарубежного сверстника, составьте диалог), демонстрация иллюстраций, разучивание песен, стихов. Включение детей в учебную деятельность с помощью ролевых игр даёт возможность познакомиться с менталитетом немцев и развивает положительную мотивацию изучения немецкого языка. Именно во время этих игр учащиеся учатся культуре общения: как сделать покупки, как приветствовать, как поздравить друзей, родных, знакомых, как обратиться с вопросом для получения информации.

Технология обучения в сотрудничестве помогает создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Взаимодействие учащихся в парах или группах обеспечивает практическое использование языка в ситуациях, моделирующих реальную действительность. Данная технология развивает у учащихся потребность постоянно совершенствовать речевые и творческие способности. Для успешного взаимодействия в различных ситуациях общения используют метод ролевого общения, продуктивен метод сравнения, позволяющий сопоставить факт родной культуры и культуры изучаемого языка, а также провести параллель сравнения традиций, обычаев, манер, праздников и достижений. Сопоставление и оценивание, как правило, происходит в ситуациях речевого общения.

Действенным приёмом работы по семантизации страноведческой лексики является *методика компаративного анализа*. Дети знакомятся с текстом, содержащим информацию о реалиях иноязычной культуры, а затем составляют аналогичный текст, описывающий сходные явления и реалии российской действительности.

Таким образом, знакомство с культурой страны происходит путём сравнения и оценки уже имеющихся знаний и понятий с

вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране. Сравнивая, учащиеся выделяют общее и специфическое, что способствует объединению.

Одним из эффективных путей развития социокультурной компетентности учащихся являются *аудиотексты*, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения или начитанные носителями языка. Они представляют учащимся не только звучащую немецкую речь в оригинале, но и вводят в традиционные сферы общения представителей другой культуры, дают представление о манере общения, об особенностях языка. Уже со второго класса детям предоставляется возможность услышать голоса носителей изучаемого языка.

Использование песенного материала на уроках немецкого языка может применяться не только для развития произносительных навыков, пополнения словарного запаса, отработки речевых навыков, но и для ознакомления учеников с элементами культуры страны изучаемого языка. Здесь следует придерживаться некоторых принципов: песня должна быть аутентичной, она должна соответствовать возрасту и интересам учащихся.

Проектную методiku в данном случае считают продуктивной, так как она создает уникальную возможность для личностного роста учащихся, ориентирует их на раскрытие творческого потенциала и развитие познавательных интересов. Метод проектов позволяет повысить продуктивность обучения и обеспечивает его практическую направленность. В процессе выполнения проектных работ учащиеся собирают, систематизируют и обобщают богатый оригинальный материал. При этом ученики обращаются не только к различным печатным источникам, но и к источникам в сети Интернет.

Таким образом, следует сделать вывод: важным фактором формирования социокультурной компетентности является применение новых технологий обучения: технология критического мышления, проектная деятельность, обучение в сотрудничестве и игровые технологии, ролевые игры, технология развивающего обучения развивают интерес к иноязычному общению, расширяют его предметное содержание. При формировании социокультурной компетентности очень актуально также использование информационно-коммуникационных технологий.

О.В. Соловьев

Коммуникационный аспект в создании единой образовательной среды вуза

В настоящее время многими экспертами отмечается факт беспомощности и неэффективности современного образования перед лицом глобальных информационных изменений в обществе. Возникает вопрос - каким должно быть образование в условиях информационного общества?

Цель современной парадигмы образования – обеспечение условий для самообразования и саморазвития свободной, критически мыслящей личности. Образовательные технологии должны быть сориентированы на проявление у обучающихся самостоятельности, ответственности, инициативности.

Важно связать содержание обучения с образовательной средой, чтобы среда стала не отвлекающим, а существенным фактором процесса самообразования и саморазвития студента. Образовательная среда должна выступать не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.

Образовательная среда вуза обычно рассматривается как информационная образовательная среда, или информационно-коммуникативная образовательная среда. Ее созданием занимаются практически все учебные заведения, однако, как правило, их усилия сводятся к решению технических проблем взаимоувязывания отдельных средств и технологий информатизации и коммуникации. Очевидно, важны не количество и объем используемых технических и программных средств, а их разумное применение в полном соответствии с решаемыми учебными, воспитательными, управленческими задачами.

Образовательная среда играет огромную роль в обучении студентов, и именно на нее должен делаться упор в вузе, так как именно она будет являться одним из главнейших помощников в течение всего процесса обучения в вузе. Современная образовательная среда - это интегрированное пространство образовательных средств, образовательного материала и, конечно, диалоговое взаимодействие участников образовательного процесса. В настоя-

щее время в традиционных моделях образовательных сред начинают принимать доминирующий характер высокотехнологичные, а порой и инновационные способы коммуникаций.

Неэффективность современной образовательной среды, когда она становится отвлекающим фактором, определяется проблемами в использовании коммуникативных технологий: технологий общения, технологий подготовки и передачи информации в учебном процессе и т.п. Во многом это зависит от неготовности студентов и преподавателей к использованию современных способов взаимодействия, основой которых являются сейчас медиатеchnологии.

Неготовность преподавателей и студентов проявляется в несформированности особой культуры обучения, основу которой определяют нормы поведения, характерные для интернет-сообщества, незнание (непонимание) сетевого этикета; неразработанность педагогических методов и приемов, позволяющих вести интерактивный и отсроченный диалог в «виртуальных» условиях, и т.п.

Распространение информационных технологий влечет за собой кардинальное изменение ранее существовавших в вузе способов создания образовательной среды и организации коммуникации между студентами и преподавателями. В настоящее время образовательная среда современного университета расширяется благодаря открытому доступу к ресурсам Интернета, электронным источникам информации, мультимедиа. Медиа - это не только технологии передачи информации, но и среда, способствующая развитию медиакомпетентности участников образовательного процесса, включающей в себя знания и умения оперативного, процедурного и поведенческого характера.

Очевидно, что практически любая область деятельности современного специалиста так или иначе связана с медиа. Для решения задачи подготовки медиакомпетентного специалиста необходим поиск новых концепций, подходов в образовании. Наряду с традиционными подходами к организации занятий и мероприятий в вузе необходимо насыщать их содержанием медиаобразовательного характера, привлекать студентов к активной медиадеятельности через последовательную реализации медиаобразовательного потенциала учебных дисциплин.

В современном информационном обществе для всех участников образовательного процесса чрезвычайно актуально форми-

ровать и проявлять психологическую готовность к инновационным изменениям в образовательной среде вуза.

Библиографический список

1. Кошелева, Н. И. Медиаобразовательная среда как важная составляющая современного вуза [Текст] / Н. И. Кошелева // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.1. — С. 91-93.

УДК 378.14

И.А. Столяров

Модель подготовки студентов педагогических вузов к организации технического творчества школьников

Современный век характеризуется глубочайшими изменениями практически во всех сферах нашей жизни. Наблюдается стремительное развитие науки, техники, различного рода технологий. Все это предполагает высокую квалификацию работников. Сегодня создаваемая техника требует от оператора владения различными видами деятельности в процессе производства. Физический труд насыщается интеллектуальной и творческой деятельностью. Мало иметь одни только практические навыки. Современное производство нуждается в работниках, широко использующих научные знания в своей профессиональной деятельности. Таким образом, перед образовательными учреждениями стоит задача создания условий для формирования творческой и активной личности, раскрытия ее потенциальных возможностей и развития способностей. Подготовка школьников должна осуществляться, идя в ногу со временем, соответствуя современным тенденциям. Соответственно повышаются требования к учителям и учебным программам.

Сегодня предназначение технологического образования уже не ограничивается направленностью на обучение профессиональным методам, способам изготовления или обслуживания изделий, обуславливая уровнем развития науки, техники и общества в целом. Необходимо развивать у школьников изобретательские, конструкторские, творческие способности, обеспечивающие достижение уровня социальной устойчивости и конкурентоспособности на рынке труда, готовности выпускников к профессиональному обу-

© И.А. Столяров, 2013

чению и развитию.

Таким образом, организация технического творчества является важной и сложной задачей в технологической подготовке школьников. Актуальность данной задачи также подтверждается объявленным руководством страны переходом к инновационной экономике.

Учитывая вышесказанное, приходим к выводу, что подготовка студентов педагогических вузов к организации технического творчества является важной и актуальной социальной задачей современного государства.

На кафедре технологии и предпринимательства ЯГПУ им. К.Д. Ушинского нами была разработана модель подготовки студентов вуза к организации технического творчества школьников.

Концептуальная основа данной модели предполагает использование четырех основных подходов: системно – деятельностного, аксиологического, компетентностного и вариативного.

Согласно *системно-деятельностному подходу* подготовка студентов к организации технического творчества студентов будет осуществляться через их собственную деятельность, которая приобретает системный характер. Один из основателей данного подхода – А.Н. Леонтьев – определял деятельность учеников как средство трансформации существующих в культуре ценностей и идеалов в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения учеников. Осуществление различных видов деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов, несомненно, будет содействовать развитию творческой активности студентов и подготовке к собственной педагогической деятельности.

Аксиологический подход основывается на рассмотрении личности как высшей ценности общества и как самоцели общественного развития. Он позволяет человеку осознавать, оценивать и совершенствовать себя с позиции совести.

Этот подход реализуется через участие студентов в общественно значимой деятельности, которая приносит пользу людям, улучшает окружающий мир; через созидательную и преобразующую деятельность студентов; создание воспитывающих ситуаций, связанных с нравственным выбором; воспитание на реальных примерах успешных и нравственных личностей и т.п.

Компетентностный подход в данной модели заключается в

развитии у студентов набора определенных компетенций, позволяющих решать ситуативные задачи при попадании в непредвиденные ситуации. Данный подход реализуется через организацию различного рода ситуативных задач с непредвиденными обстоятельствами, требующими решений, основанных на имеющемся опыте – проявлении и формировании своих компетенций.

Согласно вариативному подходу студентам предоставляется возможность выбора сферы деятельности и общения с учетом их интересов и диапазона потребностей. Данный подход предполагает:

1. Раскрытие перед студентами широкого поля выборов, которое часто не открывается им из-за ограниченности жизненного опыта;
2. Развитие сотруднических отношений взрослых и студентов;
3. Создание возможности переключения с одного вида деятельности на другой в рамках одного объединения;
4. Включение студентов во множество профессиональных и социальных взаимодействий.

Следует отметить, что основополагающими принципами модели были выбраны принципы ТРИЗ педагогики: принципы открытости, деятельности, идеальности и принцип связи с практикой, так как для подготовки студентов предполагается использование метода проектов и организация исследовательской деятельности студентов.

Прежде чем раскрыть содержательный компонент, необходимо указать известные уровни мыслительной активности личности:

1. Рецептивный;
2. Репродуктивный;
3. Эвристический;
4. Частично-поисковый;
5. Исследовательский.

Переход и использование методов напрямую зависят от уровня мыслительной активности студентов. Для формирования готовности студентов к организации технического творчества необходимо добиться перехода от исполнительской деятельности студентов к творческой, что будет свидетельствовать и об их общем развитии.

Преподавателю требуется определить уровень мыслительной активности студентов и предложить им соответствующие средства

обучения, позволяющие перейти с одного уровня на другой.

В соответствии с этим содержательный компонент предложенной модели предполагает:

1. Проведение спецкурса «техническое творчество». Данный элемент направлен, прежде всего, на развитие когнитивного компонента готовности студента к организации технического творчества. Ориентирован на получение знаний в области структуры и содержания технического творчества, методологических основ его организации в школе.

Содержание спецкурса предполагает выполнение студентами различных творческих практических заданий, направленных на развитие мыслительной и творческой активности студентов.

2. Организация внеурочной деятельности – кружка технического творчества для студентов. Данный элемент предполагает развитие умений и навыков по созданию проектов технического творчества. Ориентирован по большей части на эвристический и частично – поисковые уровни активности, т.е. на развитие самостоятельной деятельности студентов.

3. Организация взаимодействия школы и студентов кафедры технологии и предпринимательства ЯГПУ им. К.Д. Ушинского с целью совершенствования подготовки школьников к олимпиаде по технологии.

Олимпиада по технологии является хорошим педагогическим средством для качественной технологической подготовки школьников. Она включает в себя три этапа: теоретический и практический туры, а также защиту технического творческого проекта. Подготовка школьников к олимпиаде по технологии требует сформированности у учителя не только когнитивного компонента в области технологии, но и предполагает наличие готовности к организации творческой деятельности, что и является организацией технического творчества. Таким образом, уровень выступления школьников на олимпиаде является показателем компетентности студентов в области технического творчества.

Подготовка школьников к олимпиаде по технологии будет способствовать формированию и развитию у студентов общих и профессиональных компетенций, коммуникативных качеств, творческой активности.

Данный элемент программы подготовки студентов ориентирован на повышение уровня мыслительной активности студентов и

перехода их на исследовательский уровень.

Следует отметить, что все три элемента содержательного компонента модели тесно взаимосвязаны друг с другом, могут проходить в рамках курса «техническое творчество» и предполагают последовательное их внедрение в учебный процесс, тем самым образуя модель подготовки студентов к организации технического творчества школьников.

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука [Текст]. - М.: Советское радио, 1976. - 195 с.
2. Астахов, А.И. Воспитание творчеством [Текст]: кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1986. - 159 с.
3. Глотова, Г.А. Творчески одаренная личность: Проблемы и методы исследования [Текст]: учеб. пособие. - Екатеринбург, 1992. - 138 с.
4. Кругликов, Г.И., Симоненко, В.Д. Основы технического творчества [Текст]: книга для учителя. - М.: Народное образование, 1996. – 344 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
6. Технологическое образование как фактор инновационного развития страны [Текст]: материалы XVI Международной научно – практической конференции / отв. ред. Ю.Л. Хотунцев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 544 с.

УДК 378.14

Е.С. Теплякова

Вариативно-рефлексивный подход как методологическая основа индивидуализации подготовки педагогических кадров в вузе

В научно - педагогических исследованиях подчеркивается, что с определенного этапа человек начинает самостоятельно строить свою индивидуальную линию жизни, сам определяет ее траекторию и осуществляет выборы возможных вариантов развития. Важно и закономерно, что именно период между семнадцатью и

© Е.С. Теплякова, 2013

двадцатью одним годом, совпадающий с социальным и профессиональным самоопределением молодых людей, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев называют ступенью индивидуализации [4, с. 152].

Актуализация теоретических и прикладных исследований, педагогического опыта привели нас к разработке концепции индивидуализации профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе, основанием которой является разработанный Т.В. Бурлаковой вариативно-рефлексивный подход. Выбранное название отражает взаимосвязь внешней и внутренней составляющих индивидуализации в процессе подготовки будущего учителя в вузе: внешняя составляющая сопряжена с термином «вариативность»; внутренняя составляющая - с понятием «рефлексия».

Использование вариативно-рефлексивного подхода может способствовать преодолению традиционных трудностей профессионального образования, ведет к новому пониманию содержания и методов подготовки учителя.

Понимание вариативности образования как создание возможностей для осознанного, целенаправленного выбора учащимися своей образовательной траектории подчеркивает необходимость формирования у них ценностно-смыслового и рефлексивно-оценочного опыта деятельности и свидетельствует о принадлежности данной идеи к субъектно-личностной концепции.

Т.В. Бурлакова утверждает, что его применение позволяет выделить такой элемент научного педагогического знания, как вариант, то есть лучший выбор с точки зрения заданного критерия оптимальности и определенных ограничений, соответствующий конкретным условиям и задачам развития личности и общества. Технология оптимизационного подхода в педагогике включает следующие процедурные элементы: определение общих целей педагогической деятельности; конкретизацию задач на основе реальных социальных условий и возможностей, выявленных в ходе изучения педагогического объекта и его предмета; выбор предпочтительного, наилучшего содержания посредством выделения в нем главного, существенного; выбор методов исследования и преобразования педагогических объектов (и их оптимального сочетания) на основе учета сильных и слабых сторон; учет состояния педагогического объекта [1].

Важно отметить, что профессиональная подготовка будущего учителя традиционно рассматривается в связи с рефлексией,

умениями соотносить имеющийся образец со своими психологическими особенностями, интересами, опытом. В самом общем понимании рефлексия – это обращение назад, отражение, анализ собственных действий и состояний. Обусловленность профессиональной подготовки будущего педагога его способностью к рефлексии доказана Б.З. Вульфовой и В.Н. Харькиным [2].

Рефлексия открывает новые возможности в изучении индивидуальности, поскольку является фундаментальным механизмом самоанализа и самопознания, раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека, осмысления и критической оценки собственных действий, а также действий других людей, включенных в совместное решение задач.

В учебной деятельности рефлексия находит свое выражение в том, что студент выступает для себя и как объект (Я-исполнитель), и как субъект (Я-контролер) обучения, который планирует, организует и анализирует собственные действия. Ю.Н. Кулюткин называет это действие «рефлексивным самоуправлением», так как оно основано на осознании обучаемых собственных действий и себя (своего Я) в системе Я и другие [3]. Это означает, что рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Исследователями обнаружена прямая пропорциональная зависимость между уровнем рефлексии и способностью к самообучению: чем выше способность к рефлексии, тем обучение успешнее. Это достигается за счет изменения отношения студента к собственной учебной деятельности, который не просто предвосхищает результаты производимых действий, но и формулирует цели, анализирует их с точки зрения значимости и возможности их достижения, создает новые способы осуществления действий [1].

Вариативно-рефлексивный подход, интегрируя названные тенденции, позволяет внести позитивные изменения в процесс профессиональной подготовки. На основе взаимосвязи внешней и внутренней индивидуализации осуществляется формирование индивидуальности студента, обеспечивается повышение профессионального уровня выпускника, реализуются педагогические задачи в интересах развития его личности.

Библиографический список

1. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе [Текст]: дис... канд.пед.наук. - Шуя, 2009. – 465 с.
2. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. - М.: Педагогика, 1995. – 172 с.
3. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. - Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. - 400с.
4. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учеб пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев.- М.: Школа – Пресс, 2000. - 416 с.

УДК 378.147.88

© Н.С. Тихомирова

Модель подготовки студентов к трудовому воспитанию детей-сирот

В развитии человека самым важным социальным институтом принято считать семью. Потеря семьи в детстве (ситуация сиротства) отражается на дальнейшем развитии ребенка и препятствует формированию у него самостоятельности, инициативности, половой идентичности и других социально значимых качеств.

Под сиротством мы понимаем негативное социально-педагогическое явление, возникающее в результате разрыва связей ребенка с семьей; следствие этого разрыва - формирование у сироты особых типичных качеств личности, которые носят защитный характер и одновременно замедляют его развитие, препятствуют налаживанию отношений с внешним миром [4, с.9].

Дети-сироты, как правило, оказываются неподготовленными к самостоятельной жизни и нуждаются в группе как опоре для принятия решений. Сама же подростковая группа формируется в условиях противостояния взрослому миру в лице педагога и, как следствие, отрицает позитивные социальные ценности и нормы культуры. Имеют место случаи, когда выпускники детских домов не знают элементарных бытовых вещей, необходимых для полно-

© Н.С. Тихомирова, 2013

ценного существования: как распорядиться деньгами, как приготовить еду, как следить за собой, чем заниматься в свободное время, как строить отношения с окружающими, в трудовом коллективе, как создать семью и спланировать профессиональные перспективные планы.

Поэтому большую роль в адаптации детей-сирот играет включение их в трудовую и экономическую деятельность с целью не только самообеспечения, но и формирования трудовой позиции личности, необходимой в самостоятельной жизни.

В связи с этим важным направлением современного социально-экономического развития России является совершенствование подготовки выпускников образовательных учреждений, способных и готовых работать с детьми-сиротами.

Вместе с тем, анализ практики профессионально-педагогического образования показывает, что подготовка студентов к воспитанию у учащихся ценностного отношения к труду осуществляется не систематически: отсутствуют взаимосвязанные содержательные, организационно-педагогические и процессуальные элементы подготовки, в результате чего у большинства выпускников педагогических вузов отсутствуют умения трудового воспитания учащихся, а занятия носят репродуктивный характер, и как следствие, утрачивается воспитательное влияние труда, приоритет формирования личности учащегося в трудовой деятельности.

Решение вышеуказанных проблем в контексте современной государственной социально-экономической и образовательной политики вызывает необходимость целенаправленной разработки содержания, форм и методов профессиональной подготовки будущего учителя технологии к формированию личности, адаптированной к труду в рыночных условиях. Отличительной чертой указанной подготовки к трудовому воспитанию является ее направленность на овладение студентами педагогическим и методическим инструментарием организации трудовой деятельности, а также специфика работы с детьми, оставшимися без попечения родителей.

В сложившейся обстановке требуется создание на основе комплекса учебных дисциплин, педагогических и технологических практик, спецкурсов, теоретически выверенного содержания и технологий модели подготовки студентов педагогических вузов, обеспечивающей формирование готовности учителя к трудовому

воспитанию детей-сирот.

Разработанная модель подготовки студентов к трудовому воспитанию детей-сирот состоит из четырех компонентов: целевого, содержательного, организационно-деятельностного и аналитико-результативного.

Целью рассматриваемой модели является формирование готовности выпускника педагогического вуза к трудовому воспитанию детей-сирот.

Рефлексивно-деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы составляют концептуальную основу подготовки студентов педагогических вузов к трудовому воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей.

Принципами, лежащими в основе проектируемой модели, являются принцип социальной активности, гуманизма, вариативности, а также принцип воспитания в деятельности.

Содержательный компонент модели имеет инвариативную, вариативную и специальную части.

В инвариативную часть входит общая педагогическая подготовка студентов. Проанализировав общеобразовательную программу студентов по направлению обучения «Технологическое образование», мы выявили дисциплины, в которых изучается трудовое воспитание детей-сирот или указанная тема может быть рассмотрена в предложенных дисциплинах: педагогика, психология, теория и методика обучения технологии и предпринимательства, актуальные вопросы развития образования, педагогическая практика. В указанные дисциплины предлагается внести дополнения по специфике работы с детьми-сиротами.

Для реализации вариативной подготовки разработана программа спецкурса «Трудовое воспитание детей с проблемами социализации». Дисциплина включена в вариативную часть профессионального цикла (Б.3.В.3) и реализуется в восьмом семестре обучения. Целью курса является теоретическая и методическая подготовка будущих учителей технологического образования к педагогической работе с детьми-сиротами, формирование комплекса компетенций в данной области педагогической деятельности. Отличительной особенностью курса является специфика проведения практических занятий. Студенты разрабатывают занятия и мероприятия по трудовому воспитанию детей-сирот и реализуют их на базе детских домов и школ-интернатов. Необходимым условием

для обеспечения вариативной подготовки является взаимодействие вуза с детскими домами.

Организация волонтерской деятельности студентов педагогического вуза является третьим уровнем подготовки студентов педагогических вузов к трудовому воспитанию детей-сирот. Организация волонтерского отряда выстраивается по следующим этапам:

- Планирование работы с волонтерами и разработка концепции.
- Привлечение волонтеров (акт добровольцев).
- Коллективное целеполагание и планирование.
- Составление плана работы и распределение ответственных.
- Оформление стенда с планом работы на полугодие.
- Организация собраний по планированию и организации дел.
- Рефлексия.

На основании анализа литературы по изучаемой теме под трудовым воспитанием мы понимаем целенаправленный процесс формирования у подрастающих поколений личностно-ценностного отношения к труду как средству жизнеобеспечения себя, своей семьи, общества [2, с.23].

Мы считаем, что результатом обучения по вышеуказанной модели станут следующие компетенции:

ОК-7- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе.

ОПК-1- осознание социальной значимости своей будущей профессии.

ОПК-2- способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач.

ПК-3- способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии.

ПК-8- способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Сформированность данных компетенций позволит выпуск-

нику педагогического вуза осуществлять трудовое воспитание детей, оставшихся без попечения родителей.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н., Кириченко, И.Б. Трудовое воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст]: учебно-методическое пособие. - Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2009. – 284 с.

2. Серебренников, Л.Н. Технологическая подготовка школьников [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 318 с.

УДК 378.14

Д.Э. Хаметова

Формирование релаксационной культуры педагогов средствами музыки

Проблема сохранения психоэмоционального здоровья личности достаточно ярко обозначена во многих исследованиях (Р.И. Айзман, И.И. Брехман, Э.Н. Вайзман, В.П. Казначеев, Ю.П. Лисицин, Л.Г. Татарникова, Л.Ф. Тихомирова). Сохранение психоэмоционального здоровья личности рассматривается как комплексный целенаправленный процесс стабилизации эмоциональной сферы человека и укрепление его эмоциональной устойчивости.

На основе анализа литературы мы попытались вывести определение понятия «релаксационная культура».

«Культура – от латинского глагола *colere* – «населять, культивировать, покровительствовать, поклоняться, почитать». От *colere* производны слова *colonus* – «то, что населяется» и *cultus* – «то, чему поклоняются».

Известный российский культуролог А.Я. Флиер так трактует культуру: «Культура – совокупность искусственных порядков и объектов, созданных людьми в дополнение к природным, заученных форм поведения и деятельности, обретенных знаний, образцов самопознания и символических обозначений окружающего мира» [4,11].

Кроме того понятие «культура» требуется также для харак-

теристики определенных исторических эпох, например, античная культура, средневековая культура, конкретных исторических обществ (византийская культура), народностей, наций (русская культура), а также отдельных сфер человеческой деятельности или жизни (художественная культура, культура быта, культура поведения, духовная культура и т. д.).

Важной составной частью человеческого опыта, накопленного в виде материальной и духовной культуры, является музыкальная культура. Музыкальная культура также является составляющей общей, эстетической, нравственной и духовной культуры личности.

Понятие «музыкальная культура» неоднозначно: его можно рассматривать с точки зрения музыкальной эстетики и с точки зрения музыкальной педагогики.

В музыкальной эстетике под понятием «музыкальная культура» понимается единство музыки и ее социального функционирования. Это сложная система, в которую входят:

1. музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе;
2. все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, восприятию и использованию музыкальных ценностей;
3. все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех.

Музыкальная культура личности зависит от меры освоения человеком перечисленных ценностей.

С точки зрения музыкальной педагогики, музыкальная культура подразделяется на вокально-хоровую, исполнительскую и слушательскую (в зависимости от видов деятельности). В свою очередь, музыкально-слушательская культура является основной частью музыкальной культуры и общей духовной культуры в целом.

Одним из основных компонентов музыкальной культуры личности является релаксационная культура. Т.И. Бакланова считает: «Музыкальное образование должно способствовать повышению культуры личности на основе выявления и развития ее музыкальных, творческих и духовных способностей. На это направлена целостная система задач музыкального образования» [1,5]. Одной из этих задач является формирование релаксационной культуры: освоение личностью элементарных приемов снятия психического и

мышечного напряжения в процессе выполнения разнообразных музыкально-терапевтических упражнений (развитие певческого дыхания с использованием методов дыхательной терапии, развитие певческих навыков звукоизвлечения и звуковедения с использованием методов звукотерапии, развитие музыкального восприятия и творческого воображения с использованием возможностей музыкальной терапии).

Таким образом, по мнению Т.И. Баклановой, «... релаксационная культура пронизывает все виды музыкальной деятельности (слушательскую, вокально-хоровую, исполнительскую)» [1, с. 6].

Музыкально–слушательская культура занимает особое место в системе общего и музыкального образования. На сегодняшний момент не определена устойчивая трактовка термина «музыкально-слушательская культура личности». Представления исследователей о данном феномене различны. Историческое рассмотрение указанной проблемы, изучение методологических подходов к исследованию музыкальной и художественной культуры личности (в работах Ю.Б. Алиева, А.Н. Малюкова, Л.А. Рапацкой, Р.А. Тельчаровой и др.) позволили нам определить слушательскую музыкальную культуру личности «...как интегративное качество личности, проявляющееся в её способности к духовному обогащению посредством музыки, воспринимаемой и исполняемой в условиях работы и досуга».

Советский музыковед Б.В. Асафьев говорил: «Слышать так, чтобы ценить искусство,— это уже напряженное внимание, значит и умственный труд, умозрение» [2, с. 25]. Также Б.В. Асафьев писал: «Слушая музыку, мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим» [2, с. 35].

Одним из основных видов музыкально-слушательской культуры является релаксационная культура. Этот вид культуры попал в поле зрения музыкальной педагогики только во второй половине 20 века. *Релаксация* – это, прежде всего, расслабление, то есть процесс, обратный нахождению в состоянии стресса. В психологии релаксацией называют состояние покоя, которое вызывается мышечным расслаблением.

Умение восстанавливаться очень важно, так как это зачастую позволяет нам сохранять здоровье. Специалисты считают, что навыки быстрого расслабления должен иметь каждый человек. Эти

навыки позволят за считанные минуты восстановить силы, избавиться от последствий стресса.

Таким образом, *релаксационная культура* - это вид музыкально-слушательской культуры, направленный на освоение элементарных приёмов и методов снятия психического и мышечного напряжения, носящих терапевтический характер.

Библиографический список

1. Бакланова, Т.И. Обучение в первом классе по учебнику «Музыка» Т.И. Баклановой [Текст]: программа, методические рекомендации, поурочные разработки. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 142 с.

2. Иранек, А. Некоторые основные проблемы марксистского музыковедения в свете теории интонации Б.В. Асафьева [Текст] // Интонация и музыкальный образ. - 1965. - №12. – С. 34-39.

3. Корниенко, В. Формирование и эволюция эстетических взглядов Б.В. Асафьева [Текст] // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 1965. - №3. – С. 47-53.

4. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии [Текст]. - М.: Академический Проект, 2000. - 496 с.

УДК 378.147

И.Г. Харисова

Технология портфолио при подготовке педагогов в системе непрерывного профессионального образования

Технология портфолио появилась в системе отечественного образования сравнительно недавно, в конце прошлого века, и с начала своего использования достаточно эффективно позволяла решать широкий спектр образовательных и воспитательных задач в учреждениях образования разного уровня (основного общего, профессионального среднего и высшего).

Своеобразная универсальность данной технологии обусловлена разнообразием функций, выполняемых портфолио. Все они сориентированы на формирование и развитие личностно и профес-

сионально значимых качеств человека, на обеспечение высокого уровня субъектности процесса жизненного самоопределения. Разнообразие типов портфолио позволяет использовать его для обеспечения сопровождения процесса саморазвития школьника, студента, специалиста.

Особенно актуальна данная технология в сфере образования, где портфолио играет как минимум две важные роли: с одной стороны, выступает как эффективная педагогическая технология сопровождения самостоятельной образовательной деятельности обучающихся, с другой – рассматривается как форма систематизации достижений педагога в рамках профессиональной деятельности. Вышесказанное позволяет определить технологию портфолио как средство интеграции, обеспечивающее непрерывность процесса формирования у человека компетентностей, необходимых ему для эффективного решения проблем жизненного и профессионального самоопределения в рамках непрерывного педагогического образования.

Один из подходов к трактовке понятия «непрерывное профессиональное образование» (в том числе и педагогическое) характеризует НПО как систему непрерывной подготовки специалиста на разных уровнях образования. Исследователи проблем профессиональной подготовки педагогов наличие системы непрерывного педагогического образования определяют как необходимое условие обеспечения качества обучения. Анализ научных и практических работ позволяет рассматривать технологию портфолио в качестве одного из системообразующих средств процесса профессионального и личностного становления педагога, начиная с профильного класса общеобразовательной школы.

В системе непрерывной профессиональной подготовки педагога технология портфолио может эффективно решать следующие задачи:

- обеспечение реализации принципа непрерывности процесса формирования компетенций, необходимых для эффективного решения специалистом профессиональных задач. В данном случае портфолио будет выступать как форма фиксации изменений в уровне развития автора и средство стимулирования его личностного развития;

- создание условий для преемственности и непротиворечивости в содержании подготовки будущего педагога на разных уров-

нях обучения. Поскольку первоначальные представления об особенностях педагогической профессии и способах решения задач обучения и воспитания учащиеся получают уже в педагогическом классе старшей школы, освоенные знания в разных формах отражаются в разделах их портфолио. Затем, обучаясь в педагогическом колледже или вузе, студенты имеют возможность дополнять и расширять свои представления, формируя профессионально значимые компетенции;

- постановка обучающегося в активную позицию в процессе его личностного и профессионального становления. Портфолио, являясь, несомненно, индивидуально ориентированной технологией, обеспечивает высокий уровень субъектности образовательной деятельности школьника и студента и работы по повышению своего профессионального мастерства педагога после окончания вуза;

- индивидуализация и дифференциация образовательной деятельности в школе, колледже, вузе, на курсах повышения квалификации. Технология портфолио, выступая средством сопровождения процесса выбора обучающимся оптимальной для себя траектории обучения и развития, не только позволяет зафиксировать образовательные приоритеты, но и помогает отслеживать результативность решения поставленных целей и задач, обоснованность выбранных форм и методов профессионального и личностного становления;

- формирование ценностно-смысловой основы педагогической культуры будущего специалиста. Функции мотивации, целеполагания, рефлексии, реализуемые технологией портфолио, обеспечивают систематизацию представлений школьника, студента, начинающего педагога о ценностях, смыслах, приоритетах в сфере жизненного и профессионального самоопределения, помогают ему в выработке собственных взглядов на свое место в профессии, подходов к решению профессиональных задач, развитию индивидуального стиля педагогической деятельности;

- систематизация информации об эффективных методах, формах, технологиях, используемых для решения актуальных задач в области обучения и воспитания. Несомненно, портфолио не стоит рассматривать в качестве методической копилки, тем не менее, его содержательная функция предполагает фиксацию средств решения профессиональных задач, подбираемых автором целенаправленно с учетом их результативности. Методическая система, которую помогает выстроить работа над портфолио, постоянно

совершенствуется и обновляется на разных этапах обучения с учетом изменения уровня профессиональной подготовки педагога;

- отслеживание результатов образовательной и профессиональной деятельности ученика педагогического класса, студента вуза и педагога школы. Диагностическая и рейтинговая функции портфолио помогают увидеть, оценить и продемонстрировать успехи в решении поставленных целей и задач, в реализации профессиональных функций, что важно для построения целенаправленного процесса подготовки будущего педагога в профильном классе, вузе и оказания ему своевременной помощи в период самостоятельной деятельности в образовательном учреждении.

Таким образом, вышеперечисленные задачи, на наш взгляд, позволяют обозначить основные аспекты использования технологии портфолио в системе непрерывного профессионального педагогического образования. Несомненно, стоит принять во внимание тот факт, что портфолио школьника, студента, педагога будет решать и свои специфические задачи на каждом этапе профессионального становления.

В период обучения в старших классах общеобразовательной школы в рамках сопровождения процесса профильной подготовки к освоению профессии педагога создание портфолио поможет продемонстрировать прогресс ученика в формировании сферы профессиональных интересов, оценить школьнику и окружающим уровень его подготовленности к выбору профессии, систематизировать первоначальные представления о целях, содержании, особенностях деятельности педагога. В 10-11 классах именно в процессе работы над портфолио могут эффективно решаться задачи индивидуализации образовательной деятельности, обеспечения взаимосвязи обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания.

Одна из основных задач использования технологии портфолио в педагогическом вузе – обеспечение субъектной позиции студента и его рефлексивного отношения к собственной деятельности в процессе оценивания результатов своего профессионального развития. Работа над портфолио поможет будущему педагогу в понимании взаимосвязи теории и практики, а также в осознанном восприятии получаемых знаний и постоянном оценивании студентом качества формируемых умений и навыков, их значения для решения задач будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

В послевузовский период портфолио выполняет задачу систематизации результатов профессиональной деятельности педагога за определенный промежуток времени. Форма портфолио позволяет не только представить достижения учителя (в плане полученных сертификатов, грамот, благодарственных писем, характеристик), но и стимулирует процесс его личностного и профессионального роста, помогает объективно оценить изменения, произошедшие в уровне квалификации, определить степень сформированности у него аналитических, проектировочных, рефлексивных компетенций. Также технология портфолио способствует самоорганизации педагога в процессе его профессионального совершенствования, пониманию целесообразности прилагаемых для этого усилий, обоснованности использованных ресурсов, определению своего вклада в практику обучения и воспитания школьников, осознанию полученных результатов.

Вышеназванные положения свидетельствуют о целесообразности использования технологии портфолио на каждом этапе подготовки педагога. Вместе с тем, стоит понимать, что эффективная реализация обозначенных задач и преимуществ портфолио в системе НПО возможна в том случае, если процесс внедрения технологии строится на основе определенных принципов. Наиболее значимые, на наш взгляд, положения охарактеризуем далее.

Во-первых, это обоснованность и целенаправленность использования разных типов портфолио с учетом специфики этапа профессиональной подготовки, индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, уровня их подготовленности к самостоятельной работе по технологии. Так, для старшеклассников целесообразно создание портфолио достижений, поскольку оно усиливает учебную мотивацию, стимулирует интерес к освоению значимых для будущей профессии знаний и умений, помогает продемонстрировать степень готовности к освоению выбранной профессии.

Портфолио процесса актуально в период обучения в вузе, так как работа над ним способствует формированию у студентов индивидуального стиля педагогической деятельности. Будущие учителя, комплектуя портфолио как систематизированную информацию о процессе своей образовательной деятельности, учатся объективно оценивать уровень профессиональной подготовленности, отслеживать свои успехи, определять значимость для педагогиче-

ской деятельности после окончания вуза сформированных умений и навыков, а также выявлять пробелы в полученных знаниях, что позволит им своевременно скорректировать процесс собственного образования.

Для использования в послевузовский период, исходя из задач, которые призвана решать данная форма в процессе аттестации педагогических кадров, стоит рекомендовать в качестве базового интегрированный вариант портфолио, представляющий собой сочетание презентационного портфолио, портфолио работ и портфолио процесса. Данная интеграция традиционных типов портфолио позволяет не только увидеть прогресс в плане профессионального развития учителя, но и обеспечивает стимулирование и систематизацию процесса самосовершенствования и личностного роста педагога в профессии.

Во-вторых, следует придерживаться принципа вариативности и при разработке содержания портфолио, и организуя процесс сопровождения работы над ним обучающегося или педагога. Являясь технологией, портфолио предполагает обязательное наличие определенных разделов (портрет, накопитель, рабочие материалы, достижения) и алгоритма сопровождения их составления, включающего проектировочный, основной, аналитический этапы. В то же время указанное положение не мешает модифицировать структуру и содержание разделов, дополнять этапы работы над составлением портфолио, изменяя уровень самостоятельности действий обучающихся с учетом их возможностей.

Так, раздел «портрет» в портфолио старшеклассника может включать самохарактеристику ученика (резюме, карта саморазвития), цели и задачи самосовершенствования («дерево целей», коллаж «Я и моя будущая профессия»). Аналогичный раздел в портфолио педагога может быть представлен в следующих формах: резюме, эссе «Индивидуальная профессиональная концепция», в котором можно отразить отношение к профессии, достижения, проблемы и перспективы профессионального роста, систему целей и задач личностного и профессионального развития, план действий по достижению цели и задач.

Общие этапы работы педагога над своим портфолио могут предполагать следующее: проектировочный - разработку структуры и содержания основных разделов портфолио; основной – действия по отражению процесса профессиональной деятельности в ма-

териалах портфолио, согласно сформированной структуре; аналитический - самооценку качеств, представленных в портфолио материалов. Алгоритм сопровождения работы над портфолио студента включает в содержание этапов обозначение сопровождающих деятельность студента действий преподавателя вуза: первый этап – определение целей, структуры, содержания разделов, критериев оценки качества портфолио – целесообразно реализовать в форме коллективного обсуждения в группе студентов, где преподаватель выступает в качестве организатора разговора; второй этап – непосредственная работа над портфолио – преподаватель выполняет функцию консультанта, оказывая помощь в обработке и систематизации материала; третий этап – презентация – педагог организует коллективный анализ результатов работы над портфолио, помогает каждому студенту определить направления совершенствования с учетом высказанных замечаний и оценки качества портфолио.

В-третьих, необходимо обеспечить субъектность и рефлексивность позиции, которую занимают школьник, студент, педагог в процессе работы над портфолио. Обозначенное положение необходимо реализовать для того, чтобы образовательная деятельность и профессиональное самосовершенствование строились на основе индивидуализации и дифференциации. Портфолио помогает выстроить индивидуальную траекторию развития, поэтому важно, чтобы каждое действие по его составлению было осознанно автором, а каждая составляющая подбиралась целенаправленно.

В процессе формирования и развития профессиональных качеств на разных этапах подготовки педагога степень субъектности, проявляемой автором портфолио, может быть разной. Школьник, несомненно, занимая активную позицию в работе над своим портфолио, нуждается в помощи педагога в большей степени, нежели студент педагогического вуза в консультации преподавателя, но и тот, и другой строят свою индивидуальную деятельность в рамках педагогического сопровождения. Учитель же сам выстраивает свою деятельность по составлению портфолио, проявляя свою проектировочную и аналитическую компетентность. Для того, чтобы обеспечить постепенное повышение уровня субъектности и самостоятельности в рамках работы по технологии портфолио, необходимо обеспечить автору возможность выбора форм представления материалов и вариантов получения консультационной помощи.

Кроме того, рефлексивная составляющая технологии всегда

должна находиться в поле зрения лица, обеспечивающего педагогическое и методическое сопровождение деятельности субъекта по составлению портфолио. Задача учителя помочь школьнику грамотно построить процесс самооценки результатов профессионального самоопределения, преподаватель вуза должен обеспечить развитие у студента умений рефлексии своей образовательной деятельности, методист консультирует педагога в процессе повышения квалификации, помогая ему глубже осознать проблемы и перспективы профессионального роста.

Таким образом, для того, чтобы обеспечить системность, последовательность, преемственность подготовки педагога в системе непрерывного профессионального образования, реализация технологии портфолио должна строиться на основе обоснованности и целенаправленности, вариативности, субъектности и рефлексивности. Очевидно, что выше описаны не все возможные положения, которые обеспечат эффективность использования портфолио в решении задач профессионального становления учителя и воспитателя. Мы обозначили всего три важных основы, но именно они, на наш взгляд, являются условиями того, что технология портфолио становится средством индивидуализации и дифференциации профессиональной подготовки и переподготовки, поможет выстроить индивидуальные образовательные маршруты школьников и студентов, траектории профессионального развития педагогов, и, как следствие, будет способствовать повышению качества педагогического образования в целом.

УДК 376.6

О.В. Чиркун

Профилактика правонарушений несовершеннолетних средствами ювенальных технологий

Преступность несовершеннолетних является серьезной проблемой для большинства современных государств, что закономерно стимулирует поиск путей ее решения. Ежегодно органами МВД привлекается в качестве обвиняемых и подозреваемых более 200 тыс. несовершеннолетних, достигших 14-летнего возраста, основной категорией которых являются воспитанники учреждений на-

чального профессионального образования, около 20 тыс. несовершеннолетних (каждый десятый) получают наказание в форме реального лишения свободы.

По результатам 2012 года на территории Ярославской области количество преступлений, совершенных несовершеннолетними, сократилось на 7,9 %. Тенденция к снижению количества преступлений, совершенных несовершеннолетними, по итогам года сохраняется с 2007 года. Вместе с тем остается проблемой высокий показатель в сравнении со среднероссийским показателем (5,1%) и с показателем по ЦФО (4,1%).

Низкая занятость подростков – в основном затрагивается категория воспитанников системы начального профессионального образования – во внеучебное время, период нахождения в общежитиях, ранее порождавшая преступления небольшой степени тяжести, в настоящее время способствует росту количества серьезных правонарушений. Специалисты, работающие с подростками и их родителями (законными представителями) в сфере профилактики, подключаются к работе с несовершеннолетними правонарушителями, но далеко не всегда обладают специальной подготовкой.

Основой для разработки программы комплекса профилактических мер являются исследования в самых различных отраслях знания: юриспруденции, социологии, психологии, педагогики, медицине и т.д.

Одним из эффективных инструментов в решении наиболее сложных вопросов подростковой преступности в современной социокультурной среде являются ювенальные технологии. Мы рассматриваем их как комплекс научных и иных знаний, совокупность материальных, технических, трудовых ресурсов, форм и методов работы в области профилактики правонарушений, психолого-педагогической и социальной реабилитации, правовой защиты и поддержки несовершеннолетних.

Современные исследователи (например, Гордон Бейзмор) отмечают, что в основе ювенальных технологий с самого начала была забота о детях и подростках как ответ на их специфические проблемы и нужды, а не решение проблем общества и граждан, испытывающих на себе последствия подростковой преступности. Первый этап истории ювенальной практики известен как реабилитационная парадигма или парадигма «индивидуализации обраще-

ния». Задача формирования надежного позитивного члена общества зачастую требовала восполнения недополученных ребенком социальных навыков, коррекции поведения и т.п.

Суть современной модели развития ювенальных практик можно изложить в следующих важнейших положениях:

1. не использовать карательные меры, а воспитывать и реабилитировать;

2. создавать условия для свободного развития в социокультурном обществе несовершеннолетнего и самостоятельного отказа от асоциального поведения с применением превентивных практик.

В России применение ювенальных технологий началось в 90-е годы двадцатого столетия. С 2007 года Институт права и публичной политики осуществляет проведение исследований и реализацию проектов в сфере применения ювенальных технологий; содействует внедрению восстановительного подхода в деятельность различных органов и служб на региональном уровне; разрабатывает и содействует внедрению эффективных реабилитационных программ для несовершеннолетних правонарушителей, методическое сопровождение деятельности служб и учреждений, работающих с несовершеннолетними «группы риска»; развивает правовое просвещение подростков и их родителей; проводит исследование проблем жестокого обращения с несовершеннолетними.

В рамках реализации региональной системы профилактики правонарушений в Ярославской области в течение 10 лет фиксируется расширение опыта внедрения ювенальных технологий:

- адресность и квалифицированность правовых и социально-правовых решений, принятых в отношении несовершеннолетних;

- действенность защиты прав и законных интересов несовершеннолетних при разрешении гражданских, административных и уголовных дел с учетом условий их жизни и воспитания, характера совершаемых ими правонарушений или преступлений;

- оптимизация мер по профилактике безнадзорности, правонарушений и защите прав несовершеннолетних;

- мобильное и комплексное сопровождение детей и семей, находящихся в социально опасном положении на основе межведомственного взаимодействия;

- формирование института социального наставничества.

Обобщая теоретические и практические аспекты применения ювенальных технологий, представляется возможным сформулиро-

вать концептуальные основы модели комплексного внедрения ювенальных технологий в системе профилактики правонарушений несовершеннолетних в учреждениях начального профессионального образования.

Для разработки модели комплексного внедрения ювенальных технологий был проведен анализ социально-педагогического опыта; изучен социальный заказ; выявлены потребности участников образовательного процесса - учреждения начального профессионального образования (включая ситуативный анализ учреждения, социальной среды, контингента обучающихся); рассмотрено ресурсное обеспечение модели (кадровое, финансовое, психологическое, информационное, материально-техническое, программно-методическое, нормативно-правовое).

Технологическая составляющая модели предусматривает выбор ювенальной технологии, в частности:

- восстановительные технологии, направленные на профилактику правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних, проведение примирительных процедур;
 - детский телефон доверия;
 - общественная приемная;
 - непрерывное социальное сопровождение несовершеннолетних, попавших в конфликт с законом;
 - план (программа) защиты прав ребёнка (предписания родителям комиссий по делам несовершеннолетних, работа с приемными и опекунами семьями и т.д.);
 - основные виды совместной деятельности в образовательном процессе детей и взрослых, в рамках которых происходит достижение поставленных целей, носят отчетливо выраженный профилактический характер при наличии путей и способов гармонизации деловых и неформальных отношений между основными субъектами системы профилактики;
 - наличие оригинальных, нешаблонных авторских идей и находок в образовательном процессе в предметных областях, профессиональном и производственном обучении.

Полноценная помощь несовершеннолетним осуществляется посредством использования ресурса социально-экономических, организационно-распорядительных, медико-социальных и психолого-педагогических, социальных технологий.

В заключение хотелось бы отметить, что в настоящее время в мировой науке и практике идет активный поиск эффективных технологий в области профилактики несовершеннолетних и защите их прав. Таким образом, педагогическое обеспечение профилактического воздействия, направленное на предупреждение девиаций в среде несовершеннолетних (в частности обучающихся в учреждениях начального профессионального образования), в первую очередь заключается в оказании помощи детям в реализации своих возможностей социально значимыми способами, где основой будет выступать реализация внедрения модели комплексного внедрения ювенальных технологий.

УДК 37.035

И.А. Шалено

Формирование гражданской позиции старшекласников

Совсем еще недавно у людей не возникал вопрос, нужно ли формировать гражданскую позицию у школьников. Модель государства, национальная доктрина, идеалы были четко определены и активно пропагандировались. Но с изменением политической ситуации в России возникли и новые проблемы. Обозначим некоторые из них.

Проблема первая: в современной России сложно сформулировать идею, которая бы объединяла всех людей, проживающих в стране. Попытки создания национальных доктрин предпринимались, но они так и остались на бумаге и не дошли до масс. Кроме формулирования национальной идеологии, возникает следующая проблема: как эту идеологию использовать, как с ней работать и распространять. Никто пока не знает, но возможно и использование советского опыта с изменениями, которые диктуют современные реалии и потребности общества.

Вторая проблема связана с возрастом учащихся. Находясь в школьном возрасте, ребенок еще не имеет права голоса, не имеет возможности выразить свою гражданскую позицию. Зачастую дети не чувствуют себя частью общества, не знают, что такое гражданский долг, идея и т.д. В результате во многих случаях выпускники школы оказываются социально пассивными либо недостаточно ак-

тивными членами российского общества.

Немаловажной проблемой в становлении гражданской позиции является и авторитарная позиция многих педагогов российских школ, которые диктуют свои правила и не дают развиваться личности ученика.

Недавние социологические исследования показывают, что в современном российском обществе значительно изменилось отношение к таким ценностям, как Отечество, долг, патриотизм, честь, верность героическим традициям своего народа, знание истории страны, уважение к национальным святыням, в том числе и к русскому языку [2].

Таким образом, формирование гражданской позиции, чувств и поведения как основная задача гражданского воспитания приобретает несомненную важность.

Теоретический анализ показывает, что в педагогической литературе не найдено единого подхода к определению понятия «гражданская позиция»; остается открытым вопрос о ее содержании; недостаточно рассмотрены вопросы, связанные с определением способов и средств формирования гражданской позиции старшеклассников.

На сегодняшний момент существует огромное количество определений «гражданской позиции». Так, во Всеобщей декларации прав человека дается следующее определение: «Гражданская позиция – ответственное выполнение гражданского долга». В свою очередь, «гражданский долг – это требования, предъявляемые к личности в виде обязанностей перед коллективом, классами и обществом в целом»[3, с. 28].

В советской педагогике гражданскому воспитанию уделяли особое внимание П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий. Они считали, что у детей нужно воспитывать любовь к семье, родителям, уважение к людям, формировать духовные потребности [1, с. 345-355].

Различные вопросы формирования гражданской позиции затрагивают современные философы, психологи и педагоги (А.Г. Асмолов, Я.В. Соколов, Ш.А. Амонашвили).

На основе проведенного анализа литературы дадим собственное определение гражданской позиции. Активная гражданская позиция – это осознанная деятельность человека в жизни общества, которая включает его сознательные реальные поступки личного

и общественного характера, направленные на воплощение общественных ценностей при соблюдении баланса между личными и общественными интересами.

Формирование гражданской позиции – комплексный и длительный процесс. Сам ребенок не сформирует активную гражданскую позицию - в этом ему нужно помочь. Основными источниками формирования гражданской позиции у детей являются в первую очередь семья и школа. В педагогике сегодня формирование гражданской позиции является частью процесса нравственного воспитания и развития личности.

В процессе исследования, проводимого на базе гимназии №3 г. Ярославля, для определения уровня развития у подростков гражданской позиции был проведен тест М. Куна и Т. МакПартлэнда, в котором учащиеся должны 5 раз дать ответ на вопрос «Кто я?». В исследовании приняли участие старшеклассники в возрасте 15-17 лет, всего 116 человек: 99 человек – ученики 10 и 11 классов и 17 человек – ученики 9 класса.

Данная возрастная группа была выбрана не случайно, потому что именно к концу обучения в школе у детей уже должна быть полностью сформирована гражданская позиция, либо они должны хотя бы иметь представление, что это такое.

Подвергнув количественному анализу полученные данные, мы распределили их по 10 категориям и представили в виде гистограммы:

1. Личностная характеристика.
2. Семейная принадлежность.
3. Спортивная принадлежность.
4. Гендерная принадлежность.
5. Гражданская принадлежность.
6. Видовая принадлежность.
7. Национальная принадлежность.
8. Учебная принадлежность.
9. Характеристика общения.
10. Профессиональная принадлежность.

Первые три места занимают:

1) видовая принадлежность (59,3 %; основной ответ: человек),

2) семейная принадлежность (34,8%, ответы: сын, дочь, внук, внучка и т.д.),

3) учебная принадлежность (27,84%, ответы: ученик, школьник, абитуриент).

Если первый показатель является естественным (все мы себя в первую очередь соотносим с человеком разумным), то данные в категориях семейная и учебная принадлежности показывают значимость и актуальность этих категорий для старшеклассников.

Следует отметить высокие показатели в категории «личностная характеристика», и это не случайно. Именно в этом возрасте дети осознают себя как личность.

Откровенно низкие показатели были получены в категории «гражданская принадлежность» (всего 5,8%). Можно предположить, что данная категория не важна для них по ряду причин. Во-первых, гражданскому воспитанию мало уделяется внимания в школе. Во-вторых, у детей отсутствует возможность получения гражданского опыта как в школе, так и вне ее, возможность реализовать себя в качестве гражданина своей страны. Стоит сказать, что всего 3 человека соотнесли себя с национальной принадлежностью (русский), (3,5% в общей сложности).

Большую тревогу вызывает тот факт, что есть дети, которые ответили «Никто» на вопрос «Кто я?».

После проведения диагностики и обработки результатов возникает вопрос о том, как улучшать сложившуюся ситуацию, как формировать гражданскую позицию у школьников. Необходимо выявить систему средств, которые позволили бы изменить сложившееся положение.

Следует отметить, что средства по формированию гражданской позиции должны иметь системность, так как недостаточность или фрагментарность использования средств не позволяют получить нужного результата. Нельзя сказать, что в гимназии №3 не используют средства по формированию гражданской позиции. В школе имеются программы, в ходе которых воспитывается активная позиция школьника к жизни, к государству. Но, очевидно, и это показывают результаты нашего исследования, что недостаточный охват учащихся школы и, в той или иной степени, фрагментарность проведения мероприятий по воспитанию гражданина не позволяют сформировать гражданскую позицию школьника.

Вся работа в школе по гражданскому воспитанию в основном отводится на внеучебное время. Это означает, что большинство детей не будут задействованы в процессе воспитания в силу

своих интересов и предпочтений. Для повышения эффективности средства по гражданскому воспитанию следует разделять на учебные и внеучебные. Они должны составлять единую систему и дополнять друг друга.

В ходе учебного процесса можно использовать следующие средства по формированию гражданской позиции:

1. Метод проектов.
2. Создание проблемных ситуаций.
3. Дебаты (беседы, "круглые столы", дискуссии).
4. Тематические уроки с привлечением людей, связанных с социальной работой в обществе, а также ветеранов Великой Отечественной войны.
5. Видеоуроки.

При использовании метода проектов у детей есть прекрасная возможность реализовать свой творческий потенциал в исследовательской работе. Работая в команде из 3-4 человек, дети не только предлагают решения социально значимых проблем (развитие родного города, проблемы бедности, трудоустройства и т.д.), но и учатся, что немаловажно, работать в команде, распределяя функции выполнения проекта между собой.

При создании проблемных ситуаций ученик имеет возможность высказать свою точку зрения, услышать комментарии своих одноклассников и учителя, который может поделить класс на микрогруппы. Они, имея свои точки зрения на существующую проблему в обществе (например, безразличие россиян), могут вступить в дебаты, находя причины данного феномена.

При проведении учителем тематических уроков большое влияние на детей будут оказывать люди, которые непосредственно связаны с социальной работой. Отдельно стоит сказать о проведении уроков с привлечением ветеранов, которые на собственном примере могут рассказать о незыблемых ценностях общества.

Показ видеофильмов закрепит полученную информацию и надолго запомнится детям.

Если учебные средства по формированию гражданской позиции имеют теоретический характер, то практический характер носят внеучебные средства. Практические внеучебные средства в основе своей имеют, конечно же, деятельностный подход.

Волонтерская деятельность как ничто другое гармонично

вписывается в эту систему. Именно волонтерство является движущей силой формирования гражданской позиции школьников, так как дети по собственному побуждению проявляют активность.

Опрос школьников гимназии №3 города Ярославля показал: дети слабо представляют, что такое волонтерство. Наиболее частый ответ: «Я не буду работать бесплатно». Задача учителя заключается не только в том, чтобы рассказать о волонтерстве, но и на собственном опыте показать, какие результаты дает такая деятельность и насколько она важна для общества.

Волонтерская деятельность школьников может быть разделена по следующим направлениям:

1. Помощь в проведении благотворительных мероприятий (концерты, спортивные соревнования).
2. Сохранение природы.
3. Пропаганда здорового образа жизни.
4. Помощь нетрудоспособной и малозащищенной части населения.
5. Обустройство территорий.

Стоит отметить, что огромная роль в подготовке и проведении данной деятельности зависит от личности учителя, от его способности заинтересовать своих учеников, воспитать их неравнодушными.

Библиографический список

1. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования [Текст] / А. Н. Джуринский. – М.: Владос, 2000. – 400 с.
2. Новая социальная ситуация и актуальные проблемы воспитания молодежи [Текст] : коммунарская конференция в Архангельске, сентябрь 2001 г. / В. А. Караковский. – Архангельск, 2001. – 155 с.
3. Филонов, Г. Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития [Текст] / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – N10. – С. 24-29.

И.Г. Шестаков, Р.А. Калашиян

**Соревновательные формы для детей начальных классов,
занимающихся в секции гандбола**

Современные тенденции подготовки резерва в игровых видах спорта вынуждают специалистов идти по пути омолаживания занимающихся, изменять и корректировать структуру учебно-тренировочного процесса, вводя в него научно обоснованные методы работы.

После того, как мини-гандбол начал использоваться как одна из форм соревновательной деятельности гандболиста, наметилась тенденция к смещению возраста начала занятий гандболом с 10-11 лет на 7-8 лет. Такое смещение предполагает, что детям в возрасте 7-8 лет на начальных этапах обучения будут предложены движения, которые отвечают их физиологическим особенностям и уровню физического развития.

Соревновательная форма игры, которая предусмотрена правилами гандбола (ИHF), не может использоваться у детей в возрасте от 7 до 10 лет. У данной возрастной группы школьников отсутствуют необходимые физиологические основы для выполнения элементарных движений, используемых при игре в гандбол. Это неспособность к выполнению движения с соблюдением правила трёх шагов, ведению мяча попеременно двумя руками, к метаниям, а также других более сложных элементов гандбольной техники. В этой связи остро встает вопрос о разработке новых соревновательных форм, которые были бы адекватными применительно к возрасту занимающихся и созданию современных требований к игровой деятельности.

Один из путей решения этой задачи - использование подвижных игр и эстафет, а также специально подобранных и дополнительно разработанных соревновательных форм. Игровая деятельность в современной методике физического воспитания является эффективным средством обучения и совершенствования двигательной подготовленности младших школьников. Это обстоятельство связано с тем, что из-за определённых особенностей развития и функционирования основных систем организма дети 7-10

лет в большей степени адаптируются именно к игровой деятельности.

Коллективные физические упражнения, да ещё и в соревновательной форме, также оказывают сильное воспитательное и развивающее воздействие. Сама специфика соревновательных требований и отношений имеет свойство в максимальной мере выявлять физические и психические возможности ребёнка, а также может предельно мобилизовать функциональные резервы детского организма и тем самым по-особому действенно активизировать их развитие.

Для многих школьников детская спортивная группа (команда) - это первый большой коллектив. Дети учатся общению, оказанию взаимопомощи друг другу, умению считаться с мнением других школьников.

В соревновании со сверстниками развивается здоровое честолюбие, проявляется решимость, мужество и упорство для достижения цели. В командных играх каждый участник наглядно убеждается в преимуществах общих, дружных усилий, направленных на преодоление препятствий и достижение общей цели.

В детском коллективе многие психолого-педагогические проблемы удается решать успешнее путем квалифицированного вмешательства педагога, нежели при индивидуальном воспитании.

В регулярной спортивной деятельности, направленной к высшим достижениям, соревновательные формы составляют одну из формообразующих основ системы подготовки спортсмена и одновременно являются теми целевыми установками, на которые ориентируется весь процесс спортивной подготовки.

Игра «гандбол лилипутов» - один из компонентов предлагаемых соревновательных форм, созданных специально для младших школьников, которую можно использовать в процессе обучения без возникновения противоречий с возрастной физиологией ребенка. Использование этой соревновательной формы позволяет повысить уровень физической подготовленности учащихся младших классов, а также степень овладения базовыми движениями при игре в гандбол.

В правилах «гандбола лилипутов» предлагается убрать правила «трёх шагов», «трёх секунд» и «двойного ведения», а также уменьшить размеры площадки до рекомендованных ИФФ параметров мини-гандбольной площадки.

В основу учебно-тренировочной работы необходимо положить один из основных педагогических принципов - от простого к сложному. Это позволит детям при переходе в старшие возрастные группы решать более сложные двигательные задачи, которые им будут предъявлять новые соревновательные формы. Таким образом, подготовительные, а затем и основные соревновательные формы являются адекватным требованием к овладению игроком более сложными навыками игры, что послужит основой для его дальнейшего совершенствования. В заключение хотелось бы представить описание правил игры и её технические условия.

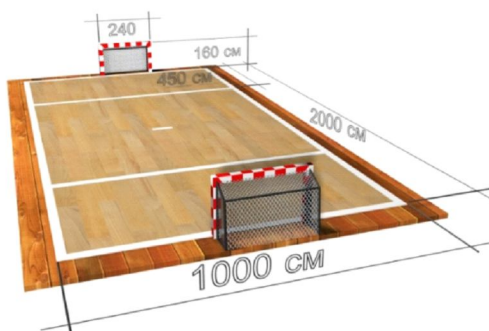
Игра «гандбол лилипутов» для детей 1-2 классов

1. Разметка

1. Размер площадки: 20x10 метров.
2. Ворота: 240x160.
3. Площадь вратаря: прямая линия на расстоянии 4,5 метров от ворот (рис.1).

2. Время игры

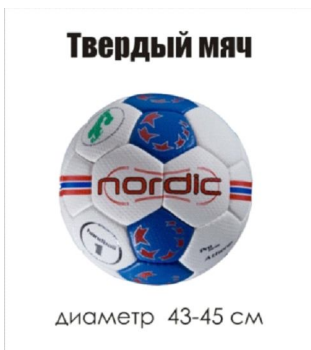
4. Три периода по 7 мин. с 3 мин. перерывом.
5. Игроки должны проводить на площадке приблизительно одинаковое количество времени.



(рис.1)

3. Мяч

6. Твёрдый мяч. 43-45 см в диаметре, вес 150-200 гр (размер 1) (рис.2).
7. Мягкий мяч. 47-49 см в диаметре, вес 130-200 гр. (рис.3).



(рис.2) (рис.3)

4. Игроки

8. Команда состоит из 8 игроков, 4 игрока находятся на площадке, включая 1 вратаря, остальные заменяют играющих.

9. Девочки и мальчики играют вместе.

10. Все участники могут играть на позиции вратаря.

5. Правила игры

11. Игра начинается с передачи мяча игроком, находящимся на линии в центре площадки.

12. При выходе мяча за пределы площадки после пересечения линии ворот вратарь вводит мяч в игру.

13. Правила «трёх шагов», «трёх секунд» и «двойного ведения» не действуют.

14. В момент владения мячом одной из команд вратарь принимает участие в игре как полевой игрок и обязан перейти на половину соперника.

15. Бросать в ворота можно, только находясь на половине площадки соперника.

16. После забитого мяча вратарь вводит мяч из любой точки площади ворот.

17. Первую передачу мяча после взятия ворот, свободного броска или введение мяча из-за боковой линии, а также при начале игры нельзя перехватывать.

18. Игрокам обороны запрещается выстраиваться вдоль линии площади ворот (активное перемещение в сторону мяча).

19. При разнице в счете более 4 мячей проигрывающая команда может выпустить на поле дополнительного игрока.

Л.А. Щелкунова

**Формирование личностных качеств студентов
в процессе изучения курса «Духовно-нравственное воспитание
школьников»**

Отечественное образование в последние десятилетия занимается построением системы духовно-нравственного воспитания, направленного на оздоровление общества, укрепление нравственности вступающего в жизнь поколения молодежи, формирование важнейших нравственных категорий, укорененных в отечественных традициях; приобщении учащихся к истокам своей традиционной культуры. Широкому развитию духовно-нравственного воспитания в нашей стране способствует государственная образовательная политика, строящаяся на Конституции РФ (статьи 28,48) и Законах РФ «Об образовании» и «О свободе совести и религиозных объединениях» (от 24.09.1997), «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» и направляющая педагогическую работу на обеспечение культурной и гражданской идентичности российского народа, на возрождение его духовности и нравственности. Согласно Закону РФ «Об образовании» (Федеральный Закон от 01.12. 2007 №309 - ФЗ), содержание образования должно обеспечивать «формирование духовно-нравственной личности». В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009 г.) говорится: «Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны».

В вышеперечисленных документах наряду с другими рассматривается вопрос о духовно-нравственных ценностях, которые должны быть сформированы у молодежи.

Присвоение духовно-нравственных ценностей происходит через собственные усилия в процессе «проживания» различных эмоциональных состояний: сопричастности, признательности, вины, стыда, страха, гнева и др., вызванных жизненными обстоятель-

ствами и поступками. Эмоциональная сфера личности - понятие чрезвычайно многомерное. В него входят потребности, эмоции, чувства, переживания, настроения, установки, мотивы (мотивация), интерес. К этой же сфере относятся такие эмоциональные процессы индивида, как удовольствие/ неудовольствие, страх/ робость, гнев/радость и т. п.; а также эмоциональные состояния: счастье, любовь, ревность, печаль и др. Именно поэтому мы считаем необходимым более подробно рассмотреть эмоциональную сферу учащихся и ее значение в процессе формирования у них духовно-нравственных ценностей.

Опираясь на теоретические исследования и собственный опыт работы со студентами в рамках спецкурса по духовно-нравственному воспитанию, мы можем сформулировать специфические принципы и методы формирования духовно-нравственных ценностей.

Принцип внутренней активности предусматривает восприятие, переживание и изучение всего комплекса источников духовно-нравственного развития. Творческое освоение их студентами дает возможность знаний и переживаний интегрального уровня, основанного на синтезе эмпирического опыта, философии, науки, искусства, религии. Выпадение из комплекса одного из источников ограничивает свободу выбора и творчества. Этот принцип определяет содержание духовно-нравственного опыта как созерцания, восприятия, постижения событий, деятельности во всех сферах деятельности, отношений с людьми. Таким образом, принцип отражает многомерное восприятие мира и самого человека, многоуровневого пространства бытия, а исследование духовно-нравственного развития опирается на весь комплекс наук о человеке.

Принцип единства образования и самообразования предоставляет возможность использовать механизм саморазвития личности, ориентации на раскрытие всех ее творческих возможностей. Образование мы понимаем в широком гуманистическом смысле как создание образа себя, как самостроительство, самосозидание, активное развертывание духовных сил личности. Этот принцип подчеркивает, что образование приобретается только самостоятельным духовным напряжением и не может быть дано или сообщено извне без собственного труда, так как, с точки зрения А. Дисстервега, воспитание и образование – искусство возбуждения. Присвоение духовно-нравственных ценностей и наращивание интеллек-

туального потенциала происходит через собственные усилия. Этот принцип ориентирует студентов на творческую деятельность, которая основывается на освоении важнейших источников духовно-нравственного развития, на расширении многообразных связей с миром, с жизнью, людьми, педагогической реальностью. Он реализуется в самовоспитании, в самообразовании, в степени нравственной свободы и отражает выявленную закономерную связь между творческой активностью личности и ее нравственным продвижением.

Принцип сотворчества преподавателя, студента и ученика отражает потребность в совместном поиске истины, желание учиться друг у друга. Между педагогом и студентами устанавливаются отношения ценностно-смыслового равенства, основанные на признании индивидуальной ценности каждого и на признании творческого потенциала у всех субъектов деятельности. Этот принцип ориентирует процесс на развивающее взаимодействие, на открытие нового, на совместный поиск ответов на самостоятельно поставленные, жизненно важные, актуальные для студентов вопросы.

Сотворчество стимулирует самосовершенствование как преподавателя, так и студентов, оно предполагает отказ от авторитарности, развивает мыслительные способности, ассоциативность мышления, активизирует духовно-нравственные силы личности. Перефразируя Л.Н. Толстого, скажем, что педагог, чтобы действовать на других, должен быть ищущим, чтоб его урок был исканием. Если по этому принципу преподаватель и студенты работают в поисковом, творческом режиме, тогда учебная деятельность в вузе становится нравственной деятельностью, в ходе которой развивается, обогащается как личность студента, так и личность преподавателя.

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

Мы используем метод полилога для развития умения формулировать вопросы, видеть противоречия в реальном педагогическом процессе и искать пути их разрешения. Этот метод дал возможность овладеть студентам стадиями постановки проблемной

задачи, умением интерпретировать ее в конкретных ситуациях педагогической деятельности. Мы диагностировали способы и формы реагирования на проблемы и предмет полилога, а рефлексивный анализ каждого занятия помог осмыслить роль и позиции каждого в полилоге, собственное развитие.

Метод полилога выполнил еще одну задачу — направил студентов и школьников на путь самопознания через ведение искреннего внутреннего диалога с самим собой и воображаемыми оппонентами. От чтения дневников выдающихся людей студенты "вырастают" до своего дневника, до собеседования со своим внутренним Я.

Таким образом, метод полилога — соборный поиск истины, разнообразие творческих ситуаций, живое обсуждение — дал возможность всем участникам актуализировать свои знания, раскрепоститься в общении и самосовершенствоваться.

Метод передачи настроения, сопереживания возник из необходимости преодолеть односторонний интеллектуализм и функционализм в методике высшей школы. Деятельность не может быть только информационной, она предполагает обогащение эмоционального опыта как отношения человека к миру и своей деятельности в форме непосредственного переживания. Формирование потребностей, внутреннего побуждения к развитию невозможно без эмоционального подъема, переживаний, сомнений, радости достижения, преодоления, восхождения. Интеллектуальные, моральные и эстетические эмоции обогащают духовно-нравственный мир личности.

Этот метод развивает способность сопереживать другому человеку, чувствовать ответственность за доверенные судьбы учеников. Он использовался целенаправленно и постоянно, так как нравственное развитие студентов невозможно без привлечения средств искусства. Но особенно эффективно его применение на этапе формирования нравственного опыта, составной частью которого является эмоциональный опыт. То, что пережито, не стирается из памяти, становится нравственно значимым, стимулирует «стремление к истине, правде, добру и красоте». Таким образом, этот метод способствовал переводу образовательного процесса в плоскость человеческих отношений.

Изучение принципов и методов формирования духовно-нравственных ценностей студентов дает возможность прийти к

следующим выводам:

1. Постановка смысложизненных вопросов и поиски ответов на них – основа нравственности человека.

2. Назначение человека – в стремлении к бесконечному совершенству, к реализации властной потребности духовно-нравственного становления самоосуществления в процессе жизне-творчества.

3. Вершина духовно-нравственного развития – самопознание, самореализация через призвание, творческий труд, отношения с людьми. Это обязательные переживания удовлетворенности жизнью, сохранение и приумножение духовно-нравственных ценностей, лично значимых и принимаемых.

УДК 378.14

М.А. Щенникова

Модель подготовки педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе

Ориентация образования на новый результат требует инновационного подхода к обеспечению его качества, критериям его оценки, нового подхода к организации образовательного процесса и управления им. Поэтому особое место среди управленческих процессов, организуемых в учебном заведении на этапе перехода на компетентностную модель обучения, занимает инновационный, связанный с созданием новой практики образования процесс.

Теоретический анализ проблемы и изучение опыта подготовки педагогических кадров показали, что в системе профессионального образования не уделяется должного внимания вопросу подготовки педагога к преодолению сопротивлений в инновационном процессе; это мешает разработке и внедрению педагогических инноваций в профессиональных учебных заведениях.

В этой связи мы попытались создать модель процесса подготовки педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе, учитывая при этом ведущие положения компетентностного, синергетического, личностного и деятельност-

ного подходов.

Модель – мысленный (абстрактный), знаковый или материальный образ оригинала, который упрощенно отображает самые существенные свойства объекта исследования.

Традиционно в модели профессиональной подготовки выделяются целевой, содержательный, организационный и аналитический компоненты, находящиеся во взаимосвязи и обуславливающие функционирование друг друга.

Анализ литературы по проблеме подготовки педагогов к осуществлению профессиональной деятельности позволил определить ведущими признаками педагогической подготовки целостность, дифференцированность и поэтапность.

Теоретический анализ существующих в науке моделей подготовки педагогов к различным аспектам педагогической деятельности показал, что определение цели является одним из основных моментов моделирования подготовительного процесса.

Целью подготовки педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе мы определили формирование компетентности в области преодоления сопротивлений педагогическим инновациям, базирующихся на основе установок на инновационную деятельность и на внедрение инноваций в профессиональной сфере. Заметим, что цель подготовки имеет трехчастную структуру, каждый компонент которой важен и обуславливает включение в цель последующего.

Формированию компетентности педагога в области преодоления сопротивлений в инновационном процессе способствует решение следующих задач:

- формирование знаний об инновациях, их этапах, сопротивлениях в инновационном процессе и стереотипах мышления;
- формирование умений по преодолению сопротивлений в инновационном процессе;
- формирование установки на инновационную деятельность;
- развитие критичности и снятие педагогических стереотипов;
- развитие педагогической рефлексии.

Результатом подготовки педагога к преодолению сопротивлений в инновационном процессе является его готовность к данной деятельности. Готовность к преодолению сопротивлений будет выражаться в следующих критериях: когнитивном, мотивационно-

целевом, практическом и эмоционально-волевом. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Когнитивный критерий включает в себя знания о способах, методах и условиях преодоления сопротивлений; знания особенностей проблем, которые возникают на разных этапах инновационной деятельности; знания об организации инновационного процесса; знания о сопротивлениях в инновационном процессе; знания о стереотипах мышления; знание нормативно-правовой базы внедрения инноваций в образовательном учреждении, гибкость и стереотипность мышления.

Мотивационно-целевой критерий включает в себя осознание необходимости инновационной деятельности, желание преодолевать трудности в инновационном процессе, потребность в творческой самореализации, направленность на позитивный результат при внедрении инновационного процесса, согласованность личных и профессиональных целей, установка на разработку и внедрение инновации, направленность на внедрение инноваций в образовании, осознание целей и задач инновационной деятельности и осознание важности самосовершенствования.

Практический критерий подразумевает владение методами преодоления сопротивлений при внедрении инноваций; умение выявлять сопротивления к инновациям; владение методами профессиональной рефлексии; умение планировать и организовывать деятельность по внедрению инноваций; умение управлять собой в процессе инновационной деятельности; способность принимать нестандартные решения; умение преодолевать трудности; умение отстаивать свою точку зрения и умение взаимодействовать в инновационном процессе.

Эмоционально-волевой критерий включает в себя стремление к творческой самореализации; самостоятельность мышления; готовность к преодолению творческих неудач, позитивную оценку своего предыдущего опыта в инновационной деятельности; инновационный потенциал; творческую активность, инициативность и работоспособность, настойчивость, гибкость в решении проблемных ситуаций, коммуникативность.

Таким образом, в результате реализации модели педагога при встрече с инновациями в своей работе сможет, с одной стороны, отнестись к ней критически, а с другой, сможет принять ее необходимость и реализовать ее.

В соответствии с поставленными целями и задачами, а также с выделенными критериями и показателями можно определить содержание подготовки педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе.

Содержание работы включает в себя несколько этапов:

1. Организационный этап, включающий:

- разработку программы спецкурса;
- организацию индивидуальных консультаций с методистами и психологом;
- организацию методической поддержки подготовки педагогов к преодолению сопротивлений.

2. Этап реализации включает в себя несколько подэтапов:

- мотивационный – формирование мотивации и инновационной компетентности;
- формирования – формирование начальных представлений, установок на преодоление сопротивлений, теоретических знаний в данной области;
- практический – формирование умений и навыков по преодолению сопротивлений в инновационном процессе.

3. Этап контроля результатов работы включает в себя рефлексию с педагогами, а также диагностику сформированности компетенций в области преодоления сопротивлений в инновационном процессе.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами разработан и апробирован курс «Подготовка к инновационной деятельности» (2012–20013 гг.), целью которого определено формирование готовности педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе и готовности к его осуществлению.

Мы предполагаем, что данный курс наиболее эффективен для формирования подготовленности педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе, так как:

- формирует понимание педагогом сути инноваций и сопротивлений в инновационном процессе;
- повышает уровень осознания установок;
- повышает уровень критичности мышления педагога;
- снижает уровень стереотипов мышления педагога;
- повышает гибкость мышления педагога;
- формирует умение осознавать свои сопротивления и стереотипы;

- формирует умение преодолевать сопротивления.

Структура курса представлена разделами: «Педагогические инновации и сопротивления в инновационном процессе» (теоретический блок), «Установки и стереотипы как основа сопротивлений в инновационном процессе» (теоретико-практический блок), «Развитие инновационного потенциала мышления» (практический блок), «Методы преодоления сопротивлений в инновационном процессе» (теоретико-практический блок).

В ходе организации процесса подготовки необходимо учитывать специфику педагогического коллектива и образовательного учреждения в целом.

Так, в профессиональных образовательных учреждениях педагогической направленности доля теоретического блока «Педагогические инновации и сопротивления в инновационном процессе» может быть уменьшена, так как педагоги этих учебных заведений знакомы с понятием и видами педагогических инноваций. При этом в таких учреждениях можно увеличить долю практических блоков.

Содержание подготовки педагога к преодолению сопротивлений реализуется через систему форм организации занятий, отражающих организационный компонент модели подготовки.

Основным методом подготовки педагогов к преодолению сопротивлений является тренинг.

Совокупность педагогических условий формирования готовности к преодолению сопротивлений в инновационном процессе включает:

- высокий уровень сформированной готовности к инновационной деятельности преподавателя, включенного в процесс подготовки педагогов;

- овладение педагогами приемами рефлексивного анализа собственной инновационной деятельности;

- включение педагогов в процесс преодоления сопротивлений путем чередования индивидуальных (консультации, диагностирование), групповых (лекции и семинары) и коллективных (ролевые игры, дискуссии, тренинги) форм организации подготовки, направленной на формирование готовности к преодолению сопротивлений в инновационной деятельности.

Библиографический список

1. Лаврентьев, Г.В., Лаврентьева, Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст]. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 345 с.
2. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности [Текст]: учебно-методическое пособие / Балтийская педагогическая академия; Костромской государственной университет им. Н.А.Некрасова. – Кострома: Изд-во КГУ, 1999. – 116 с.
3. Савельев, А.Я. Инновационное образование и научные школы [Текст] // Вестник высшей школы. - 2000. - № 3. - С. 15-18.

УДК 378.147Б

Ю.В. Яковлева

Проблемы использования здоровьесберегающих средств в высшей школе

Обучение в вузе по сравнению со школой имеет существенные отличия и объективно требует большего напряжения и эмоциональной устойчивости.

Проблема обеспечения сохранения здоровья студенческой молодежи в процессе ее обучения в высшей школе аккумулирует в себе не только проблему здоровья с точки зрения медицины, но также предполагает психическое здоровье, социальное, физическое, духовно-нравственное. Исследования ученых начала XXI века содержат убедительные доказательства ухудшения состояния здоровья детей и молодежи с отрицательной динамикой за период обучения в образовательных учреждениях [1,9].

Высшее учебное заведение остается основным социальным институтом в решении данной задачи еще и потому, что в результате введения конституционного запрета на цензуру расширилось и преобразилось информационное поле. В этих условиях актуализируются задачи создания здоровьесберегающего пространства в образовательных учреждениях, и в высшей школе в частности, как возможной альтернативы в воздействии на сознание подрастающего поколения, формирования иерархии ценностей, со-

зидательного, конструктивного отношения к окружающей действительности [5].

К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье студентов, российские исследователи Э.Н. Вайнер, И.И. Брехман [2,3,8] относят перегрузку учебными занятиями, авторитарный стиль взаимоотношений педагогов и студентов, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию и др.

В современных условиях развития отечественной высшей школы становится очевидным, что успешное решение проблемы сохранения и укрепления здоровья студентов во многом зависит от интеграции усилий всех участников учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем стандарты ВПО нового поколения, декларируя требования к выпускнику-бакалавру - обеспечивать охрану жизни и здоровье учащихся в образовательном процессе, а также «строить образовательный процесс ... с использованием современных здоровьесберегающих ... технологий ...» [4], не обеспечивают должным образом выполнение этих требований. Так, будущие учителя начальных классов изучают дисциплины «Анатомия и физиология человека» объемом 152 часа (заметим, что в новых стандартах отсутствуют слова «возрастная» и «гигиена») и «Безопасность жизнедеятельности и здоровье» (объем 76 часов, причем большая часть курса посвящена знакомству с чрезвычайными ситуациями). У бакалавров - будущих учителей-предметников - ситуация обстоит еще хуже: дисциплина «Анатомия и физиология» вообще отсутствует, из всех дисциплин, формирующих у студента здоровьесберегающую компетенцию (в стандартах первого поколения это «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности»), осталась только дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» с тем же содержательным наполнением, что было описано выше (объемом 36 часов) [4].

В Ярославском государственном педагогическом университете возникшие противоречия решаются через усиление содержания ГОС ВПО по вопросам сохранения и укрепления здоровья учащихся и формирования культуры здоровья через национально-региональный компонент, дисциплины по выбору и факультативы. В качестве одной из мер, принятых в ЯГПУ, является введение на всех факультетах курса «Охрана здоровья», а также спецкурсов

«Здоровьесберегающая педагогика» и «Педагогическая валеология».

Существенную работу по формированию культуры здоровья студентов, пропаганде здорового образа жизни и популяризации идей здоровьесбережения ведет в университете воспитательный отдел. Студенты принимают активное участие в реализации воспитательной концепции ЯГПУ, в рамках которой проходит работа студенческого самоуправления, кураторов общежитий по формированию здорового образа жизни.

Несмотря на это, мониторинг физического и психологического здоровья студентов ЯГПУ показывает, что год от года состояние здоровья студентов ухудшается, количество студентов, отнесенных в специальную медицинскую группу, растет [6].

В процессе изучения данной проблемы нами был проведен эксперимент, основной задачей которого являлось изучение изменений эмоционального состояния студентов во время занятия, а также выявление факторов, так или иначе влияющих на их самочувствие.

Первоначально с помощью анкеты мы изучили мнения студентов о влиянии «педагогических» факторов на изменение их самочувствия во время занятия.

Большее влияние на самочувствие оказывают санитарно-гигиенические аспекты (это отметили 68,5 % всех опрошенных), 31 % девушек и только 19 % молодых людей посчитали важными факторами показатели из блока «Личность учителя», наибольшее число баллов получил параметр «Форма проведения занятия» - 84 %; 18 % респондентов отметили влияние на них параметра «Состав учебной группы», 89 % из них – девушки.

Основываясь на результатах анкетирования, а также обобщив опыт учителей и преподавателей, мы предположили, что позитивное влияние на психоэмоциональное состояние студентов может оказать применение интерактивных форм проведения учебных занятий. Кроме того выбор именно этого средства здоровьесбережения был обусловлен необходимостью включения интерактивных занятий в программу учебной дисциплины по ФГОС III поколения, а также максимальной возможностью избежать негативных «педагогических» факторов, влияющих на здоровье обучающихся, описанных в научной литературе.

Для подтверждения своих предположений мы провели срав-

нительный и формирующий эксперименты, в процессе которых проходило изучение психоэмоционального состояния студентов до начала и по окончании занятия, проведенного в традиционной форме семинара и в интерактивной игровой форме.

Занятия проводились с разницей в неделю в рамках дисциплины «История образования и педагогической мысли». Диагностика осуществлялась с помощью «Опросника САН» [7]: исследовались самочувствие, настроение и активность.

Результаты показали, что состояние студентов на момент начала занятия приблизительно одинаково. Состояние психического здоровья студентов на момент завершения занятия имело тенденцию снижения каждого из параметров.

Спустя неделю проводилось интерактивное занятие в форме деловой игры. Результаты диагностики оказались следующими: все показатели на момент начала занятия незначительно отличались от показателей, полученных в начале традиционного занятия, что говорит о равных первоначальных условиях на момент проведения эксперимента. Данные, полученные в результате заполнения опросника по окончании занятия в игровой форме, оказались практически неизменными по отношению к началу занятия, что значительно выше баллов, полученных в конце традиционного занятия.

Для определения уровня качества знаний, полученных в ходе занятия, проведенного с использованием здоровьесберегающих средств, была проведена проверка остаточных знаний. Для этого в конце семестра студентам был предложен тест, включающий в себя вопросы по материалу дисциплины «История педагогики». Тест состоял из 30 вопросов, поделенных на 5 блоков, в одном из которых 4 вопроса (67 %) – вопросы по теме занятия, проведенного в интерактивной форме. Результаты теста показали, что количество правильных ответов по этому блоку составляет 89 %, тогда как по другим этот показатель колеблется в пределах 84-93%.

Таким образом, проблема здоровьесберегающего обучения на сегодняшний день разработана и принята, но малоизученным остается вопрос использования здоровьесберегающих средств в высших учебных заведениях, который в основном базируется на введении в программу обучения валеологических курсов и факультативов, а также проведении занятий по физической культуре.

В то же время в процессе эксперимента нами была доказана

эффективность применения интерактивных занятий как способа сохранения психоэмоционального здоровья студентов, в частности за счет включения в процесс занятия различных, попеременно чередующихся видов учебной деятельности, их продолжительности, а также использования активных методов обучения, способствующих благоприятному климату во время занятия и увеличивающих мотивацию студентов к учебной деятельности.

Библиографический список

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании ЗОЖ субъектов образовательного процесса «школа - вуз» [Текст]. - Новосибирск: Изд.-во НГПУ, 2001. - 316 с.
2. Брехман, И.И. Введение в валеологию - науку о здоровье [Текст]. - СПб.: Наука, 1997.- 125 с.
3. Вайнер, Э.П. Валеология [Текст]: учебник / 2-е изд., испр. - М: Флинта, 2002. – 416 с.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>
5. Елькова, Л.С. Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства высшей школы [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2006. – 24 с.
6. 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 ЯГПУ, 2010. – С.187–191.
7. Методики диагностики и измерения психических состояний личности [Текст] / авт. и сост. А.О. Прохоров. — М.: ПЕР СЭ, 2004. - 176 с.
8. Минеева, Л.Ю. Педагогические условия формирования у студентов университета готовности к проектированию здоровьесберегающего педагогического процесса [Текст]: монография. - Шуя, 2001. – 213 с.
9. Семенова, Е.Л. Формирование культуры здоровья подрастающего поколения: проблемы становления и развития [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2004. - 23 с.

Сведения об авторах

1. **Абасов Эмиль Эльдарович**, аспирант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

2. **Агафонова Лариса Александровна**, учитель истории и обществознания средней школы № 25 г. Ярославля, кандидат педагогических наук.

3. **Антонов Евгений Борисович**, учитель физики средней школы № 43 г. Ярославля, председатель детско – молодёжного экскурсионно – туристского клуба «Одиссей», заслуженный путешественник России.

4. **Афанасов Алексей Владимирович**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

5. **Байбородова Людмила Васильевна**, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук.

6. **Белкина Вера Валентиновна**, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

7. **Бондаренко Роман Александрович**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

8. **Будakov Виталий Евгеньевич**, главный специалист отдела международных связей управления организационной работы муниципальной службы и связей с общественностью мэрии города Ярославля.

9. **Бушная Ольга Вячеславовна**, директор Ярославского городского центра развития образования.

10. **Гаврилова Татьяна Николаевна**, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

11. **Гаибова Вероника Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

12. **Голубева Галина Романовна**, доцент кафедры русского языка (ВКА) (филиал, г.Ярославль), кандидат педагогических наук.

13. **Гущина Татьяна Николаевна**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д.

Ушинского, кандидат педагогических наук.

14. **Данилова Лариса Николаевна**, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

15. **Зуева Ирина Вениаминовна**, педагог – организатор средней школы № 42 г. Ярославля, кандидат педагогических наук.

16. **Иванова Елена Олеговна**, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

17. **Калашян Рафаэль Арменакович**, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, педагог дополнительного образования СОШ №87 г.Ярославля, заслуженный тренер России.

18. **Келлерман Людмила Юрьевна**, соискатель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

19. **Кириченко Елена Борисовна**, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

20. **Киселева Татьяна Геннадьевна**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

21. **Климов Олег Александрович**, ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова», аспирант

22. **Колпаков Георгий Антонович**, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

23. **Копотюк Ирина Геннадьевна**, директор ГОАУ СПО ЯО Рыбинского педколледжа, кандидат педагогических наук.

24. **Кораблева Альбина Александровна**, докторант кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ЯрИПК, кандидат педагогических наук.

25. **Кочкина Ольга Сергеевна**, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

26. **Крючкова Ольга Вячеславовна**, магистрантка первого курса института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, педагог дополнительного образования ЦДТ «Горизонт» г.Ярославля, член Союза художников России.

27. **Кудрявцева Елена Валерьевна**, магистрантка второго

курса института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, преподаватель Рыбинского полиграфического колледжа.

28.**Кузнецова Ольга Владимировна**, соискатель кафедры пед. технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

29.**Лабазина Людмила Николаевна**, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

30.**Лаздовская Елена Борисовна**, магистрантка первого курса института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, преподаватель Рыбинского полиграфического колледжа.

31.**Лунева Елена Сергеевна**, ассистент кафедра социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

32.**Майстров Денис Валентинович**, инструктор-кинезитерапевт, кандидат педагогических наук, мастер спорта по греко-римской борьбе.

33.**Макеева Татьяна Витальевна**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

34.**Мальшева Екатерина Викторовна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, методист заочного отделения дефектологического факультета.

35.**Минеев Николай Сергеевич**, аспирант кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

36.**Модулина Ольга Борисовна**, зам. директора МОУ «Информационно-образовательный центр» г. Рыбинска.

37.**Молоков Дмитрий Сергеевич**, доцент кафедры теории и истории педагогики, декан факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

38.**Новожилова Марина Вадимовна**, методист детского сада «Кузнечик» д. Кузнечиха Ярославского района и области.

39.**Паладьев Сергей Леонидович**, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

40.**Панова Елена Александровна**, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ГОАУ Ярославской области «Институт развития образования», кандидат педагогических наук.

41. **Парамонов Григорий Валентинович**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат философских наук.

42. **Пестрякова Марина Алексеевна**, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель Рыбинского полиграфического колледжа.

43. **Пешкова Анна Вячеславовна**, заместитель директора средней школы № 27 г. Ярославля, кандидат педагогических наук.

44. **Повалева Ирина Олеговна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель СОШ №13 г. Ярославля.

45. **Рожков Михаил Иосифович**, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук.

46. **Россиина Анна Сергеевна**, директор муниципального учебного комбината Кировского района г. Ярославля.

47. **Россиина Нина Сергеевна**, доцент кафедры экономики и управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических и экономических наук.

48. **Румянцева Наталья Валерьевна**, аспирантка кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

50. **Сапожникова Татьяна Николаевна**, профессор кафедры социальной политики и социального управления института повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения г. Москвы, доктор педагогических наук.

51. **Соколова Марина Валентиновна**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

52. **Соловьев Олег Валентинович**, директор института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

53. **Соловьева Надежда Ивановна**, заведующая кафедрой профессионального образования филиала Ярославского государственного педагогического университета в г. Угличе, кандидат педагогических наук.

54. **Старченко Ольга Юрьевна**, соискатель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

55. **Столяров Иван Андреевич**, магистрант второго курса института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, учитель технологии СОШ №17 им. А.А. Герасимова г. Рыбинска.

56. **Тарханова Ирина Юрьевна**, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

57. **Теплякова Екатерина Сергеевна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

58. **Тихомирова Лариса Федоровна**, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук.

59. **Тихомирова Наталья Сергеевна**, ассистент кафедры технологии и предпринимательства ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, магистрантка второго курса института педагогики и психологии.

60. **Тишко Анна Борисовна**, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

61. **Ткаченко Ольга Владимировна**, аспирантка кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

62. **Толмачев Станислав Олегович**, аспирант кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

63. **Хаметова Диана Эмиржановна**, магистранка первого курса института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, учитель музыки СОШ №31 г. Ярославля.

64. **Харисова Инга Геннадьевна**, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

65. **Чиркун Ольга Владимировна**, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

66. **Шалепо Иван Анатольевич**, аспирант кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

67. **Шелия Анна Валерьевна**, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью.

68. **Шестаков Игорь Геннадьевич**, президент International Handball Academy, кандидат педагогических наук.

69. **Шилина Ольга Валентиновна**, аспирантка кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

70. **Шувалова Светлана Олеговна**, директор МОУ «Информационно- образовательный центр» г. Рыбинска.

71. **Щелкунова Людмила Александровна**, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

72. **Щенникова Мария Александровна**, магистрантка второго курса института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, заведующая заочным отделением Рыбинского полиграфического колледжа.

73. **Яковлева Юлия Владимировна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В.Б. УСПЕНСКОГО

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>С.Л. Паладьев</i> Феномен педагогического наследия профессора В.Б. Успенского	3
<i>М.И. Рожков</i> В.Б. Успенский о подготовке педагогов.	8
<i>Л.В. Байбородова</i> . Вклад В.Б. Успенского в изучение проблем педагогической профориентации школьников	10
<i>Т.Н. Сапожникова</i> Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: актуальность педагогического наследия В. Б. Успенского	14
<i>А.Б. Тишко</i> В.Б. Успенский как историк педагогики	18
<i>Е.Б. Антонов</i> В.Б. Успенский: воспитание туризмом	20

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В.Б. УСПЕНСКОГО

ВЫСТУПЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ

<i>Л.А. Агафонова</i> Использование продуктивно-деятельностного подхода на уроках истории и обществознания как условие реализации ФГОС	25
<i>Т.Н. Гуцина</i> О формировании тьюторской позиции педагога дополнительного образования в процессе повышения квалификации: возможности и ограничения	31
<i>И.В. Зуева</i> Формирование гражданской ответственности и патриотизма у учащихся начальной школы в аспекте реализации Государственных стандартов второго поколения	35
<i>И.Г. Коптюк</i> Руководство самостоятельной работой студентов педагогического колледжа в условиях реализации ФГОС СПО	39
<i>Л.Н. Лабазина</i> . Использование интерактивных форм работы на уроках иностранного языка как фактор интенсификации учебного процесса	46
<i>Д.В. Майстров</i> Использование методов кинезитерапии в формировании здорового образа жизнедеятельности подростков	56

<i>А. В. Пешкова</i> Кадетские классы как этап эволюции к государственному образовательному стандарту	62
<i>Н.С. Роскина, А.С. Роскина</i> Формирование личной идентичности как социальная и педагогическая проблема	65
<i>С.Я.Соловьёв</i> Научно-методическое обеспечение учебно-производственного процесса на индустриальном отделении Угличского индустриально-педагогического колледжа	72
<i>Н.И. Соловьёва</i> Современные инновационные технологии совершенствования физического воспитания Угличского индустриально-педагогического колледжа	75

СЕКЦИЯ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

<i>Е.Б. Антонов</i> Ярославская газета «Голос» о детском туризме	77
<i>В.Е. Булдаков</i> Неформальные объединения учителей в период перестройки (1986-1991 гг.)	85
<i>О.В. Бушная</i> Возможности школьного музея в географическом образовании обучающихся	91
<i>Т.Н. Гаврилова</i> Организация самостоятельной работы студентов в условиях ознакомительной учебной практики второго курса по новым ФГОС ВПО	96
<i>В.Е. Гаибова</i> Стимулирование самостоятельной работы студентов средствами продуктивных технологий обучения	101
<i>Л.Н. Данилова</i> Реформирование школы пошаговым методом (на примере Австрии)	106
<i>Е.О. Иванова</i> Мотивационный компонент в структуре самостоятельной работы студентов в информационно-образовательной среде	111
<i>Г.А. Колтаков</i> Первые школы на Ярославской земле	118
<i>О.С. Кочкина</i> Системно-деятельностный подход в современном профессиональном образовании	122
<i>Д.С. Молоков.</i> Педагогическая историография как область научных знаний	128
<i>М.В. Новожилова</i> Дополнительное образование в воспитательной системе детского сада: описание монографического опыта	134
<i>Е.А. Панова</i> Характеристика сформированности профессиональной культуры учителя изобразительного искусства	141

<i>Н.В. Румянцева</i> Педагогические условия развития эстетического отношения к действительности у детей театральных объединений	145
<i>О.Ю. Старченко</i> Детский театр в русской школе за рубежом как педагогический феномен	150
<i>А.Б. Тишко.</i> Развитие индивидуальности в средних учебных заведениях России в XIX веке	152
<i>О.В. Ткаченко</i> Подготовка юношей к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации: использование возможностей образовательного учреждения	155
<i>С.О. Толмачев</i> Социокультурные предпосылки становления общеобразовательной школы Республики Беларусь на рубеже 1980-90 гг.	159
<i>С.О. Шувалова, О.Б. Модулина</i> «Открытый университет методической поддержки педагога» как ресурс индивидуально-ориентированного дополнительного профессионального образования	162

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

<i>Э.Э. Абасов</i> Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения сирот, обучающихся в условиях начального и среднего профессионального образования.	171
<i>А.В. Афанасов</i> Особенности воспитания детей с девиантным поведением	175
<i>Р.А. Бондаренко</i> Трудности развития регионального молодежного самоуправления в современной России (на примере Ярославской области)	180
<i>Т.Н. Гущина</i> О формировании тьюторской позиции педагога дополнительного образования в процессе повышения квалификации: возможности и ограничения	182
<i>Л.Ю. Келлерман</i> Инновационные методы обучения иностранным языкам	186
<i>Т.Г. Киселева.</i> Компетентностный подход в образовании: за и против	192

<i>О.А. Климов</i> Технологии вовлечения молодежи в общественно-политический процесс на примере нацистской Германии	198
<i>Е.С. Лунева.</i> Технологии формирования у подростков социальных компетенций в условиях общеобразовательной школы	202
<i>Т.В. Макеева.</i> Инновационные подходы к решению проблем детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации	208
<i>Г.В. Парамонов.</i> Инновационные подходы к решению проблем детей, оказавшихся в ситуации социокультурной (языковой) дезадаптации	213
<i>М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова</i> Социально-педагогическое сопровождение деятельности детских объединений и организаций	221
<i>М. В. Соколова</i> Роль школьных музеев в формировании коллективной памяти (на примере музея истории школы МОУ СОШ №43)	229
<i>И.Ю.Тарханова.</i> Развитие реабилитационного потенциала воспитанников социально-реабилитационного центра через реализацию технологий тьюторства	240
<i>Л.Ф. Тихомирова, Г.Р. Голубева.</i> Социальный аспект в формировании речевой культуры будущего офицера	244
<i>Л.Ф. Тихомирова, Г.Р. Голубева</i> Педагогические условия формирования культуры речи курсантов	249
<i>А.В. Шелия</i> Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду: британский опыт	254
<i>О.В. Шилина</i> Социально-проектная деятельность клубного объединения как средство творческой самореализации молодого педагога	259

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

<i>Л.В. Байбородова</i> Проектная деятельность в системе классно-урочного обучения	263
<i>В.В. Белкина</i> Анализ состояния сформированности демократической культуры участников образовательного процесса в сельских школах области	267

<i>Е.Б. Кириченко</i> Формирование коммуникативных качеств студентов в процессе изучения педагогических дисциплин	271
<i>А.А. Кораблева</i> Мифы о толерантности в современном обществе	276
<i>М.В. Кривунь</i> Проблема детской одаренности в педагогической науке и практике	278
<i>О.В. Крючкова</i> Формирование профессионально-творческих способностей будущих художников театра	282
<i>Е.В. Кудрявцева</i> Сущность индивидуальных образовательных маршрутов в системе среднего профессионального образования	284
<i>О.В. Кузнецова</i> Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на основе работы с картой знаний	289
<i>Е.Б. Лаздовская.</i> Формирование умений самостоятельной работы у будущих технологов полиграфического производства	295
<i>Е.В. Малышева</i> Проектная деятельность студентов-дефектологов в процессе изучения курса по выбору «Взаимодействие педагога-дефектолога с семьей дошкольника»	299
<i>Н.С. Минеев.</i> Выстраивание индивидуального маршрута студента при использовании электронного учебника	304
<i>М.А. Пестрякова.</i> Групповая работа как один из способов развития коммуникативных качеств студентов	307
<i>И.О. Поваляева.</i> Возможности развития социокультурной компетентности у младших школьников в процессе обучения немецкому языку	311
<i>О.В. Соловьев</i> Коммуникационный аспект в создании единой образовательной среды вуза	315
<i>И.А. Столяров</i> Модель подготовки студентов педагогических вузов к организации технического творчества школьников	317
<i>Е.С. Теплякова</i> Вариативно-рефлексивный подход как методологическая основа индивидуализации подготовки педагогических кадров в вузе	321
<i>Н.С. Тихомирова.</i> Модель подготовки студентов к трудовому воспитанию детей-сирот	324

<i>Д.Э. Хаметова</i> Формирование релаксационной культуры педагогов средствами музыки	328
<i>И.Г.Харисова.</i> Технология портфолио в подготовке педагогов в системе непрерывного профессионального образования	331
<i>О.В. Чиркун</i> Профилактика правонарушений несовершеннолетних средствами ювенальных технологий	338
<i>И.А. Шалепо</i> Формирование гражданской позиции старшеклассников	342
<i>И.Г. Шестаков, Р.А. Калашиян</i> Соревновательные формы для детей начальных классов, занимающихся в секции гандбола	348
<i>Л.А. Щелкунова.</i> Формирование личностных качеств студентов в процессе изучения курса «Духовно-нравственное воспитание школьников»	352
<i>М.А. Щенникова</i> Модель подготовки педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе	356
<i>Ю.В. Яковлева.</i> Проблемы использования здоровьесберегающих средств в высшей школе	361
<i>Сведения об авторах</i>	366

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Инновационные модели и технологии современного
образования

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 1

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 19.09.2013

Формат 60х90/16

Объем 23,75 п.л., 19 уч.-изд. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 180

Издательство
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44